



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR DIDAKTIK OCH PEDAGOGISK PROFESSION

Tilltro till individer eller tilltro till delaktighet

En fallstudie om förskolechefers normer
i ledningen av det systematiska kvalitetsarbetet

Jenny Bergman

Examensarbete:	30 hp
Program:	Masterprogram i utbildningsledarskap, 120 hp
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2016
Handledare:	Anette Olin
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport nr:	VT16 PDAU62:2

Abstract

Examensarbete:	30 hp
Program:	Masterprogram i utbildningsledarskap, 120 hp
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2016
Handledare:	Anette Olin
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport nr:	VT16 PDAU62:2
Nyckelord:	Systematiskt kvalitetsarbete, förskolechef, normer

Syfte: Studiens syfte är att med hjälp av en fallstudie undersöka om det återfinns särskilda normer i förskolechefers ledning av det systematiska kvalitetsarbetet.

För att konkretisera undersökningens syfte har följande forskningsfrågor besvarats:

- Hur ser normerna för ledningen av arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet ut bland förskolechefer i två kommuner?
- Hur relaterar det till kraven i styrdokumentet?

Teori: I den här undersökningen används den rättssociologiska normdefinitionen för att identifiera vilka normer som återfinns i förskolechefers ledning av arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet. I bearbetningen av enkätundersökningens empiriska material genomfördes en normanalys med hjälp av en normmodell. Normmodellen kan användas som sökverktyg för att förstå handling och information från modellens tre kategorier *kunskap och kognition, värde och vilja* och *systemvillkor* kan tillsammans bygga upp och synliggöra en norm.

Metod: För att besvara undersökningens syfte genomfördes en fallstudie där två kommuner utgjorde två fall, kommun Väst och kommun Öst. Undersökningens empiriska material utgörs av en enkätundersökning som besvarades av 30 förskolechefer i dessa två kommuner. Förskolechefernas svar har kategoriserats och analyserats utifrån normmodellens tre kategorier *kunskap och kognition, vilja och värde* och *systemvillkor* för att sedan sammanfattas för att söka finna eventuella likheter och skillnader.

Resultat: Undersökningens resultat visar att även om förskolecheferna beskriver sina handlingar på olika sätt, har olika utbildning och erfarenhet och ser på sitt uppdrag på olika sätt så framkommer ändå likheter och gemensamma mönster handlingarna som kan påstås vara delar av de normer som fungerar som handlingsanvisningar för förskolechefer i deras ledning av det systematiska kvalitetsarbetet. Störst likheter återfanns inom kommunerna än mellan dem. I förskolechefernas beskrivningar av deras handlingar som presenterats framträder det två övergripande kategorier, *tilltro till individen* och *tilltro till delaktighet*.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställning	2
1.2 Uppsatsen disposition	2
2 Bakgrund	3
2.1 Förskolechefer ska – det rättsligt reglerade uppdraget	3
2.1.1 Skollagen	3
2.1.2 Läroplan för förskolan	4
2.1.3 Skolverkets allmänna råd	5
2.1.4 Sammanfattning	6
2.2 Styrning av förskolan	7
2.2.1 Korstryck och handlingsutrymme	7
2.2.2 Kontroll och ansvarsutkrävande genom utvärdering	8
2.3 Kvalitetsarbete	10
2.3.1 Förskolechefens roll	10
2.3.2 Vad är kvalitet?	11
2.3.3 Perspektiv på kvalitet	12
2.4 Ledarskap i förskolan	13
2.4.1 Förskolechefers ledarskap	14
3 Teoretiska utgångspunkter	16
3.1 Normvetenskap	16
3.1.1 Normer – en definition	16
3.1.2 Professionella normer	18
3.1.3 Normmodell	19
4 Metod	20
4.1 Fallstudie	20
4.1.1 Val av fall	20
4.2 Datainsamling	23
4.2.1 Enkätens utformning	23
4.2.2 Pilotstudie	24
4.2.3 Inhämtande av empiri	24
4.2.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	25
4.3 Etiska överväganden och ställningstaganden	26
4.4 Bearbetning av material	27
4.4.1 Förklaringsmodeller och tolkning av data	27
4.4.2 Normanalys	28

5	Förskolechef gör - resultat och analys.....	29
5.1.1	Kognition och kunskap.....	29
5.1.2	Värde och vilja	34
5.1.3	Systemvillkor	41
5.2	Sammanfattning	44
5.2.1	Kommun Väst – tilltro till individen	44
5.2.2	Kommun Öst – tilltro till delaktighet	44
6	Diskussion.....	45
6.1	Metoddiskussion	45
6.2	Resultatdiskussion.....	47
6.2.1	Förskolechefers handlingsutrymme	47
6.2.2	Förskolechefers ledning av det systematiska kvalitetsarbetet.....	49
6.3	Förslag till vidare forskning.....	52
7	Litteraturförteckning.....	53

Förord

Den här uppsatsen handlar om förskolechefers normer i ledningen av det systematiska kvalitetsarbetet. Normer är handlingsanvisningar som påvisar vad som bör göras i en viss situation. Det finns många olika normer, rättsliga såväl som sociala, som påverkar våra handlingar. När du skriver en uppsats finns det en social norm som säger att du bör skriva ett förord där du visar uppskattning och tackar de som på olika sätt medverkat, påverkat och underlättat uppsatsarbetet. Därför skriver jag ett förord nu.

För att undersöka förskolechefers normer i ledningen av det systematiska kvalitetsarbetet krävs det förskolechefer. Jag vill därför rikta ett stort tack till de 30 förskolechefer i två olika kommuner som svarat på den enkät som legat till grund för undersökningen.

Jag vill även rikta ett stort tack till Anna, Sofia och Agneta, mina ”grindvakter” som gav mig tillträde till de två fall, kommun Väst och kommun Öst, som ingår i uppsatsen. Tack också för att ni tagit er tid att svara på mina frågor!

Min handledare, Anette Olin, tack även till dig! Det är inte lätt att handleda en ostrukturerad person som aldrig blir klar. Eftersom jag skriver ett förord till min uppsats verkar det dock vara så att jag trots allt börjar bli klar. Utan dig hade jag heller inte haft varken grindvakter eller haft några förskolechefer som kunnat svara på min enkät. Tack!

Ett stort tack även till Lena som underlättat skrivandet för mig, du är den bästa chef jag haft! Tack även till mina kära kollegor som kommit med glada tillrop och uppmuntrande ord under vägen.

Diana, vad skulle jag ha gjort utan dig?! Jag hade varken påbörjat eller avslutat masterutbildningen om det inte vore för dig! Tack också för alla samtal och diskussioner vi haft under årens lopp!

Avslutningsvis vill jag tacka min familj som funnits vid min sida under min utbildningsresa från det att min första hemtenta på lärarprogrammet försvann på grund av en trasig diskett fram tills nu, när uppsatsen sparats i moln på internet. Tack!

Och Eric, större delen av det liv vi levt tillsammans har vi spenderat framför datorer med olika skoluppgifter. Nu är det slut på det, nu väntar nya utmaningar!

Äntligen!

Göteborg, mars 2016

Jenny Bergman

1 Inledning

När förskolan i mitten på 1990-talet länkades samman med skolan införlivades den då även i Utbildningsdepartementet. Detta medförde att förskolan blev en del av det decentraliserade utbildningssystemet. Verksamhetens mål definieras därmed av staten medan kommunen är ålagd att finansiera och organisera så att målen uppfylls. Skollagen (SFS 2010:800) som började gälla från den 1 juli 2011, anpassades för att passa in i en mål- och resultatstyrd verksamhet och ska på ett tydligt sätt återspegla ansvarsfördelningen mellan stat och huvudman och tydliggöra de uppgifter som beslutsfattare och verksamma ska ha i ett decentraliserat system (Prop. 2009/16:165).

Lagen förstärkte och förtydligade förskolans uppdrag med att arbeta utveckling och lärande. När det gäller förskolechefens ansvar förtydligades detta. Förskolechef, som tidigare inte varit en reglerad befattning, blev det. I lagen anges att det ”det pedagogiska arbetet vid en förskoleenhet ska ledas och samordnas av en förskolechef” (SFS 2010:800, 2 kap. 9 §). I samband med att skollagen trädde i kraft reviderades även läroplanen för förskolan (Skolverket, 2011). Även i den har förskolechefens ansvar förtydligats. Där betonas exempelvis att lednings- och samordningssansvaret vilar på förskolechefen.

Ett av syftena med decentraliseringen var att ge större utrymme att anpassa förskolan på en lokal nivå samt att de professionella i verksamheten gavs större möjligheter att välja vilka vägar som skall tas för att nå målen. Till följd av detta bedrivs nu ledarskapet i förskolan i ett komplext sammanhang som regleras i olika statliga och lokala styrdokument men också av kommunens ekonomiska och organisatoriska ramar. Mitt emellan dessa statliga och lokala styrdokument uppstår ett korstryck där förskolechefer utsätts för olika förväntningar, inte sällan är dessa förväntningar motsägelsefulla (Brüde Sundin, 2009). Ärlestig och Törnsén (2014) framhåller att en av utmaningarna för förskolechefer idag är att både kunna bli styrd och att kunna styra. De menar att ”förutom policy och uppdrag påverkar normer och kultur vad som är möjligt att göra och inte” (s. 43).

Förskolechefer påverkas ständigt av olika normer. Det finns rättsliga normer som säger åt oss vad vi *ska* göra, det finns också professionella normer som förklarar vad vi *bör* göra. Det finns också sociala normer som uppstår i våra handlingar, vad vi *gör*. Hydén (2002) menar att normer kan definieras som de minsta beståndsdelarna inom ett handlingssystem. Begreppet norm utgår från att olika faktorer och strukturer bildar handlingsmönster och tankestrukturer som är normerande. Genom människors kommunikation och genom deras handlingar uppstår och bekräftas dessa normer. Utifrån detta kan en etablerad norm således ses som en handlingsanvisning för det som förväntas ske och som något som samordnar beteende.

Det rättsliga läget för förskolechefer, vad förskolechefer *ska* göra återfinns i skollagen (SFS 2010:800). Då skollagen är en ramlag ges ingen beskrivning på hur uppdraget skall genomföras. Den rättsliga styrningen av förskolechefers uppdrag präglas således av att den endast anger riktning för vad staten efterfrågar.

När det kommer till skolledares handlingsutrymme beskrivs detta av Berg (2003) genom att använda begreppet frirum. Frirummet uppstår i distinktionen mellan de formella *yttre gränserna* såsom skollag och läroplan och de *inre gränserna* som utgörs av den enskilda organisationen, förskolan eller skolan och dess informella organisatoriska faktorer som exempelvis ledningskultur och professionella normer (Berg, 2011). Inom frirummet finns även ett visst utrymme för förskolechefens egna normer och värderingar (Riddersporre, 2010ab; Leo 2010; Berg 2011).

1.1 Syfte och frågeställning

Studien tar sin utgångspunkt i ett intresse kring normer i förskolechefers ledning av det systematiska kvalitetsarbetet. Undersökningen ska söka ta reda på om det finns gemensamma mönster i förskolechefers handlingar som i förlängningen kan tolkas och översättas till normer i deras ledning av arbetet det systematiska kvalitetsarbetet. Det handlar om att identifiera förutsättningar och drivkrafter för handlingar för att senare kunna analysera och förstå dem. Syftet med uppsatsen är att undersöka om det återfinns särskilda normer bland förskolechefer ledning av arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet.

För att konkritisera undersökningens syfte har följande forskningsfrågor besvarats:

- Hur ser normerna för ledningen av arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet ut bland förskolechefer i två kommuner?
- Hur relaterar det till kraven i styrdokumentet?

1.2 Uppsatsen disposition

Uppsatsen är indelad i sex kapitel där det första kapitlet utgörs av en inledning där problemområdet presenteras samt syfte och frågeställningar. Därefter följer kapitel två där en bakgrund som belyser de rättsliga normer som reglerar vad *förskolechef ska* göra och relevant forskning om bland annat ledarskap i förskolan presenteras.

Efter bakgrunden behandlas, i kapitel tre, studiens teoretiska utgångspunkter som följaktligen följs av kapitel fyra där undersökningens metod presenteras. I resultatredovisningen, som utgörs av kapitel fem, redogörs för den insamlade empirin, vad *förskolechefer gör*. Uppsatsen avslutas i kapitel sex med en diskussion där även förslag till vidare forskning presenteras.

2 Bakgrund

I följande avsnitt redogörs för relevant forskning, litteratur och teorier för uppsatsen. Avsnittet inleds med en redogörelse för den rättsliga reglering av befattningen förskolechef, vad förskolechefer ska göra. Därefter följer ett avsnitt som behandlar styrningen av förskolan, följt av ett avsnitt om kvalitetsarbete. Bakgrunden avslutas med en översiktlig genomgång av ledarskapet i förskolan.

2.1 Förskolechefer ska – det rättsligt reglerade uppdraget

Detta avsnitt syftar till att beskriva det rättsliga läget för förskolechefer, vad som reglerar och påverkar deras handlingsutrymme. Inledningsvis presenteras relevanta avsnitt från skollagen (SFS 2010:800), därefter följer en genomgång av relevanta delar som återfinns i förskolans läroplan (Skolverket, 2011) och avslutningsvis ges en beskrivning av relevanta delar ut *Allmänna råd med kommentarer för förskolan* (Skolverket, 2013) och *Systematiskt kvalitetsarbete - för skolväsendet* (Skolverket, 2015a).

2.1.1 Skollagen

Skollagen (SFS 2010:800) är en så kallad ramlag vilket innebär att den saknar ett i förväg fastställt rättsligt innehåll. En ramlag är formulerad så att de professionella ute i verksamheten ska tolka den och lagen får på så sätt sitt innehåll i själva tillämpningen. Det finns tre aspekter av beslutfattande som en ramlag kan reglera, närmare bestämt:

- vem som ska göra det, kompetensregler,
- hur det formellt ska gå till, procedurregler, samt
- vad som ska göras, handlingsregler (Hydén & Hydén, 2011, s. 26)

För att förstå intentionerna av lagen kan vi vända oss till regeringens proposition *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet* (Prop. 2009/16:165) som föregick skollagen. I propositionen förtydligas exempelvis förskolechefens ledningsansvar för den pedagogiska verksamheten. I propositionen framhålls även att förskolechefen, i och med den nya lagen, även fick ett tydligt ansvar för förskolans utveckling, inre organisation och att fördela resurser inom enheten.

Av skollagen (SFS 2010:800, 2 kap. 9 – 10 §§) framgår att det pedagogiska arbetet vid en förskoleenhet ska ledas och samordnas av en förskolechef, som genom utbildning och erfarenhet förvärvat pedagogisk insikt. Förskolechefen ska vidare fatta beslut om verksamheten inom de organisatoriska och ekonomiska ramar som huvudmannen beslutar om och har övergripande ansvar för. Enligt regeringen förutsätter det delade ansvaret ”en löpande dialog mellan huvudman och förskolechef med uppföljning, utvärdering och rapportering av beslut” (Prop. 2009/16:165, s. 248).

Fortsättningsvis framgår det, som nämnts ovan att det är förskolechef som beslutar om sin enhets inre organisation. Dessa beslut kan röra exempelvis personalens ansvarsområden eller schemaläggning (Prop. 2009/16:165). Som ett sätt att kunna hantera det ökade ansvaret har förskolechef möjlighet att överlåtta rätten att fatta beslut och utföra vissa ledningsuppgifter till andra. Förskolechef ” får uppdra åt en anställd eller en uppdragstagare vid förskoleenheten som har tillräcklig kompetens och erfarenhet att fullgöra enskilda ledningsuppgifter” (SFS 2010:800, 2 kap. 10 §). Dock behåller alltid förskolechef det yttersta ansvaret för verksamheten och för de beslut som fattas.

2.1.1.1 Systematiskt kvalitetsarbete

När det kommer till det systematiska kvalitetsarbetet regleras även detta av skollagen. Där står att varje förskolechef ansvarar för att för att systematiskt planera, följa upp och analysera resultaten i förhållande till de nationella målen och de krav och riktlinjer som finns för verksamheten. Detta ska fungera som underlag för de insatser som kan behöva göras för att utveckla arbetet för att de uppsatta målen ska nås. Detta arbete går under benämningen ”systematiskt kvalitetsarbete” (SFS 2010:800, 4 kap). ”Inriktningen på det systematiska kvalitetsarbetet, [...] ska vara att de mål som finns för utbildningen i skollagen och i andra föreskrifter, nationella mål, uppfylls” (4 kap. 5 §). Här poängteras också att kvalitetsarbetet på enhetsnivå ska genomföras under medverkan av lärare, förskollärare och övrig personal samt att det är förskolechefen som ansvarar för att kvalitetsarbete vid enheten genomförs.

2.1.2 Läroplan för förskolan

I förskolans läroplan (Skolverket, 2011) återfinns det ett eget avsnitt om uppföljning, utvärdering och utveckling. I detta avsnitt förtydligas det systematiska kvalitetsarbets funktion i förskolans verksamhet. Bland annat framhålls att förskolans kvalitet ”kontinuerligt och systematiskt [ska] dokumenteras, följas upp, utvärderas och utvecklas. För att utvärdera förskolans kvalitet och skapa goda villkor för lärande behöver barns utveckling och lärande följas, dokumenteras och analyseras” (s. 14). Vidare framhålls att syftet med utvärdering är att erhålla kunskap om hur verksamhetens organisation, innehåll och genomförande kan utvecklas så att varje barn ges de bästa förutsättningarna för att lära.

Det handlar ytterst om att utveckla bättre arbetsprocesser, kunna bedöma om arbetet sker i enlighet med målen och undersöka vilka åtgärder som behöver vidtas för att förbättra förutsättningarna för barn att lära, utvecklas, känna sig trygga och ha roligt i förskolan (Skolverket, 2011, s. 14).

Det poängteras också att för att påvisa väsentliga utvecklingsområden ska analyserna av utvärderingens resultat användas. Avslutningsvis framhålls riktlinjer för vad förskollärare ska ansvara för samt vad arbetslaget ska när det kommer till uppföljning utvärdering och utveckling.

2.1.2.1 Förskolechefens ansvar

Som nämnts ovan ska förskolans verksamhet följas upp, utvärderas och utvecklas. I läroplanens avsnitt 2.7 (Skolverket, 2011) framhålls att förskolechefen har ett särskilt ansvar för planering, uppföljning, utvärdering och utveckling av verksamheten. Här betonas även att det är förskolechefen som ansvarar för förskolans kvalitet och har till följd av detta även ett särskilt ansvar för att:

- det systematiska kvalitetsarbetet genomförs under medverkan av förskollärare, barnskötare och övrig personal samt att erbjuda barnens vårdnadshavare möjlighet till deltagande i kvalitetsarbetet,
- personalen kontinuerligt får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter. (Skolverket, 2011, s. 16)

Det är förskolechefen som, i egenskap av pedagogisk ledare för förskollärare, barnskötare och övrig personal i förskolan, har det yttersta ansvaret för att verksamheten bedrivs enligt målen.

2.1.3 Skolverkets allmänna råd

När det gäller Skolverkets allmänna råd är dessa generella rekommendationer om hur den, som arbetar i förskolan eller skolan, om tillämpningen av en författning och anger hur någon kan eller bör handla i ett visst avseende (SFS 1976:725). De allmänna råden ska följas om förskolan eller skolan ”inte handlar på ett annat sätt som gör att kraven i bestämmelserna uppfylls” (s. 13).

2.1.3.1 Allmänna råd för förskolan

I de allmänna råden för förskolan (Skolverket, 2013) beskrivs de övergripande förutsättningarna som huvudman och förskolechef bör skapa för en ökad måluppfyllelse. Bland annat framhålls den pedagogiska ledningens betydelse för förskolans kvalitet. Det är av betydande vikt att förskolechefer har goda kunskaper kring förskolans mål och uppdrag. Det är också viktigt att förskolechef kan skaffa sig inblick i och kunskap om det dagliga arbetet i förskolan, detta för att kunna medverka till att det pedagogiska arbetet utvecklas.

Förskolechefens kunskaper om det dagliga arbetet är viktigt för att kunna kommunicera med medarbetarna kring mål och visioner för verksamheten, fånga upp sådant som behöver utvecklas [...] Ett aktivt och nära ledarskap skapar goda förutsättningar för att utveckla verksamheten mot de nationella målen (Skolverket, 2013, s. 21 – 22).

Vidare framhålls vikten av tydlighet när förskolechef delegerar enskilda ledningsuppgifter inom enheten. Det ska tydligt framgå vad som delegeras, till vem och vilka befogenheter som följer med uppgiften.

2.1.3.2 Systematiskt kvalitetsarbete - för skolväsendet

För att underlätta arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet har Skolverket även utarbetat allmänna råd kring detta, *Systematiskt kvalitetsarbete - för skolväsendet* (Skolverket, 2015a). De allmänna råden utgår ifrån bestämmelserna kring systematiskt kvalitetsarbete som återfinns i skollagens 4 kap. 3 – 8 §§ (SFS 2010:800) och beskriver hur huvudmän, förskolechefer och rektorer bör arbeta för att motsvara skollagens krav på ett systematiskt kvalitetsarbete. Bland annat poängteras att “förskolechefen [...] är ansvarig för enhetens kvalitetsarbete och för att det finns förutsättningar att bedriva och utveckla utbildningen utifrån de nationella målen och riktlinjerna” (Skolverket, 2015a, s. 13).

Materialet är uppdelat i sex olika avsnitt som innehåller allmänna bestämmelser, allmänna råd och kommentarer. I varje avsnitt finns även ett antal bör-satser där det skrivs fram vad förskolechef bör göra. Exempelvis beskrivs hur förskolechefen bör styra och leda kvalitetsarbetet genom att:

- skapa rutiner för hur kvalitetsarbetet ska bedrivas på enheten,
- se till att styrning, ledning, organisation och uppföljningssystem stödjer enhetens kvalitetsarbete, samt
- se till att personalen på enheten kan använda ändamålsenliga former för uppföljning och analys av utbildningen (Skolverket, 2015a, s. 14).

I de allmänna råden (Skolverket, 2015a) identifieras även några förutsättningar som kan påverka det systematiska kvalitetsarbetet. Förutsättningarna som nämns är:

- Ekonomiska och materiella (t.ex. kostnader per elev, verksamhet och ändamål eller lokaler, utrustning och läromedel),
- Personella (t.ex. utbildning, kompetens och personaltäthet),
- Organisatoriska (t.ex. styrning och ledning, arbetslag, gruppindelningar), samt
- Allas motivation, engagemang samt delaktighet och inflytande (s. 13).

Råden ska främja en likvärdighet och bör, som nämnts ovan, följas om inte verksamheten kan visa att de följer bestämmelserna på likvärdigt sätt.

2.1.4 Sammanfattning

I texterna beskrivna ovan kommer några av de rättsliga normerna för förskolechefers arbete till uttryck. Även de rättsliga normerna för förskolechefers arbete med det systematiska kvalitetsarbetet redovisas. Då skollagen är en ramlag ges ingen beskrivning på hur uppdraget skall genomföras. Sammanfattningsvis präglas alltså den rättsliga styrningen av förskolechefers uppdrag av att den endast anger riktning för vad staten efterfrågar. Dock lyfts förskolechefen som aktör tydligare fram i Skolverkets allmänna råd. I avsnittet som talar om vad förskolechef *bör* göra används inte sällan uttryck som *se till*, *tydliggöra* och *skapa förutsättningar*.

2.2 Styrning av förskolan

När det gäller styrning av utbildningsverksamhet har det skett en förändring från en traditionell strängt centraliserad styrning till en mer decentraliserad styrning. Denna förändring var ägnad att inbegripa lokalt förankrade aktörer i det offentliga beslutsfattandet. Bo Lindensjö och Ulf P. Lundgren (2000) menar att decentraliseringen kan ses som ”en strategi att möta förändring och möjliggöra förnyelse” och att ”de krav på kompetens som uttrycks och de förändringar som sker vad gäller kunskapens struktur, volym och tillgänglighet går inte att möta med en centralstyrd skola” (s. 129). Genom decentralisering ges också större utrymme att anpassa förskola och skolan på en lokal nivå samt att de professionella i verksamheten ges större möjligheter att välja vilka vägar som skall tas för att nå målen.

Lena Lindgren framhåller i sin bok *Utvärderingsmonstret - Kvalitets- och resultatmätning i den offentliga sektorn* (2008) att samtidigt som vi har en styrning som beskrivs som mål- och/eller resultatnriktad där de som ska verkställa styrningen själva får välja hur målen skall nås, finns det ”en strakt ökande tendens att detaljstyra förvaltningen [...]” (s. 45). I praktiken kombinerar mål- och resultatstyrning till viss del centralisering och decentralisering. Själva formuleringen av mål är centraliserad medan användandet och fördelningen av verksamhetsresurser är decentraliserad. I och med målstyrning ökar behovet av kontroll och kontinuerlig utvärdering av verksamheten.

Det talas nu om en recentralisering, vilket kan beskrivas som ett av staten återtagande av ansvar och befogenheter. Ett exempel på detta är Staten skolinspektion som 2008 blev en egen myndighet och som har ett tillsynsansvar för skola, vuxenutbildning, fritidshem, förskola och annan pedagogisk verksamhet. Recentraliseringen innebär att vi idag har en blandning av kontroll och utveckling. Kommunerna utvecklar sin verksamhet men staten styr med intentioner och kontrollerar med inspektioner.

2.2.1 Korstryck och handlingsutrymme

Som nämdes i inledningen har förskolechefer ett komplext uppdrag som regleras i olika statliga och lokala styrdokument men också av kommunens ekonomiska och organisatoriska ramar. Mitt emellan dessa statliga och lokala styrdokument uppstår ett korstryck där förskolechefer utsätts för olika förväntningar, inte sällan är dessa förväntningar motsägelsefulla (Brüde Sundin, 2009).

Förskolechefens position och funktion beskrivs i *Förskolechefen – en viktig länk i utbildningskedjan* (Nihlfors, Steen, & Johansson, 2015) som en av flera länkar i styrsystemet omkring förskolan. Förskolechef och stat länkas samman av olika typer av styrning, exempelvis genom juridisk styrning i form av skollag. Vidare framhålls att förskolechefer upplever olika slags förväntningar och krav från staten respektive kommunen. När det kommer till vilket krav förskolechefer upplever från kommunen handlar det om att hålla enhetens budget medan det upplevda kravet från staten handlar om implementering av skollag och läroplan.

När det kommer till skolledares handlingsutrymme beskrivs detta av Berg (2003) genom att använda begreppet frirum. Frirummet uppstår i distinktionen mellan de formella *yttre gränserna* såsom skollag och läroplan och de *inre gränserna* som utgörs av den enskilda organisationen, förskolan eller skolan och dess informella organisatoriska faktorer som exempelvis ledningskultur och professionella normer (Berg, 2011). Inom frirummet finns även ett visst utrymme för förskolechefens egna normer och värderingar (Riddersporre, 2010ab; Leo 2010; Berg 2011).

2.2.2 Kontroll och ansvarsutkrävande genom utvärdering

Meningen med att mäta kvalitet och följa upp resultat är att skapa kontroll men även att ge underlag för verksamhetsutveckling. Dock poängterar Lindgren (2008) att det systematiska kvalitetsarbetet ofta finns i teorin men att resultaten av utvärderingarna inte analyseras och används som utgångspunkt för fortsatt utveckling. Mer extern kontroll och insamling av data kan ibland fungera kontraproduktivt snarare än att nå sitt syfte och ge skolor bättre underlag och förståelse för sin verksamhet.

We are concerned that schools were being pushed and enslaved by data rather than being steered by leaders, with data providing information that they could use to engage in thoughtful planning and make reasoned and targeted decisions to move toward continuous improvement (Earl & Katz, 2006, s. 13).

Lindgren (2008) poängterar att till följd av resultatstyrningen och att olika metoder med rötterna i New Public Management har gjort sitt intåg i den offentliga sektorn har det skett en förskjutning vad gäller synen på ansvar och ansvarsutkrävande. Med styrning genom mål- och resultat ökar behovet av kontroll och kontinuerlig utvärdering av verksamheten. Detta har även inneburit en förskjutning gällande synen på ansvar. De indirekta styrformerna förutsätter ett professionellt ansvarstagande dock innebär detta att ”den som får ett formellt ansvar också ska redovisa och rapportera systematiskt för hur ansvaret förvaltats” (Lindgren, 2008, s. 18).

Dagens fokus på kontroll och ansvarsutkrävande diskuteras av Perryman, Ball, Maguire och Braun (2011). De menar att den *accountabilitykultur* där stat och kommun styr genom ansvarsutkrävande bidragit till att lärares autonomi har minskat. Minskningen av autonomin kan sägas gälla även skolledare då en tillsyn från Skolinspektionen kan vara ett exempel på en utvärdering med ansvarsutkrävande funktion. I dessa performativa system är det de synliga presentationerna som utgör ett mått på en verksamhets kvalitet och detta bidrar i sin tur till att det finns krav på ständig beredskap på att visa upp sig själv och sina prestationer. Ett nytt sätt att vara professionell på är alltså att vara bra på att visa upp sig själv och sin verksamhet.

2.2.2.1 Skolverket och Skolinspektionen

Att det idag talas om en recentralisering, ett av staten återtagande av ansvar och befogenheter, innebär att styrning sker bakvägen (Lindgren, 2008). Ett exempel på detta är när Skolverket upprättar allmänna råd. Ytterligare exempel är när statliga medel används till utvecklingssatsningar, exempelvis lärarlyftet.

På Skolverkets (2016) uppdrag bedrivs även *Rektorsprogrammet*. Innehållet i den statliga rektorsutbildningen styrs av de rättsliga normer som kommer till uttryck i lagstiftningen och utbildningen kan på så sätt ses som en länk mellan de nationella målen och den lokala implementeringen. Även förskolechefer har möjlighet att gå rektorsprogrammet även om det inte är obligatorisk såsom det är för rektorer. Dock framhåller Skolverket (2016) att även förskolechefer och biträdande rektorer bör genomgå utbildningen för att säkerställa tillgången på kompetenta och välutbildade skolledare. Av Sveriges knappt 5000 förskolechefer (Skolverket, 2015b) är det ca 10 % som har genomgått rektorsprogrammet (Nihlfors, Steen, & Johansson, 2015). Fortbildningar riktade direkt till förskolechefer har dock efterfrågats och i ett regeringsuppdrag (Utbildningsdepartementet, U2015/03528/S) gav regeringen Skolverket i uppdrag att ta fram en fortbildning för förskolechefer. Utbildningen, *Förskolechefers pedagogiska ledarskap*, startade under hösten 2015 och ska ge förskolecheferna förutsättningar att utveckla sitt pedagogiska ledarskap.

När det gäller Skolinspektionens uppdrag att tillsyna och granska skolväsendet framgår detta av skollagens 26 kap. (SFS 2010:800). Skolinspektionen genomför bland annat regelbunden tillsyn och kvalitetsgranskningar. Tillsynen utgår från de lagar och regler som gäller för verksamheten och syftet är att kontrollera om verksamheten uppfyller de kvar som ställs via författningarna. Vid en regelbunden tillsyn tillsynas förskolan endast på huvudmannanivå. När det kommer till kvalitetsgranskningar genomförs dock besök i förskolan och beslut fattas på enhetsnivå. Kvalitetsgranskningarna skall bidra till utveckling genom att lyfta fram viktiga utvecklingsområden.

Dessa tillsynande och granskande aktiviteter som Skolinspektionen utövar syftar till att utveckla och förbättra verksamheten men ger också underlag för ansvarsutkrävande (Lander & Granström, 2000). Skolinspektionens funktion inom utbildningssystemet kan exempelvis beskrivas som att påpeka brister och på så vis bidra till förbättringar och kontrollera att regler efterföljs och därigenom utkräva ansvar. Även det faktum att det finns en tillsynsinstans kan bidra till att aktörerna inom utbildningssystemet reglerar sig själva. Även kvalitetsgranskningar kan bidra till förbättringar i verksamheten, bland annat genom att positiva exempel skrivs fram i rapporterna.

Skolinspektionens (2012) senaste granskning av förskolan redovisas i kvalitetsgranskningsrapporten *Förskola - före skola*. I den poängteras bland annat att förskolechefernas ansvar som pedagogiska ledare behöver stärkas, även deras närvaro och kommunikation behöver öka samt att roller och ansvar inom förskoleenheterna behöver förtydligas. Många förskolechefer behöver också skapa former för det systematiska kvalitetsarbetet så att det blir en naturlig del av den dagliga praktiken och ett verktyg för verksamhetsutveckling.

2.3 Kvalitetsarbete

Karin Lager (2015) har i sin avhandling, *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling* undersökt hur det systematiska kvalitetsarbetet genomförs i kommuner, förskolor och fritidshem. I studien ingår, utvecklingsledare, rektorer, kvalitetssamordnare, så kallade ”nyckelpersoner i kommunens kvalitetsarbete” (s. 9). I studien framkommer att dessa aktörer, som har skilda uppdrag i kommunen även har olika idéer kring vad som skulle utvecklas. Kommunens syn på förskolan och kvalitetsutveckling får också konsekvenser för vad som sker.

Enligt Lager (2015) utgör personer som har ansvar för kommunens kvalitetsarbete ”en länk mellan statliga intentioner, kommunens strategier och förskolans arbete” (s. 69). Lager framhåller faktorer som har betydelse för organiserandet av kvalitetsarbetet och menar att dialog och samspel med andra aktörer, översättarkompetens och kontextkännedom är avgörande.

Karin Rönnerman och Anette Olin (2013) har studerat hur det systematiska kvalitetsarbetet organiseras och leds på olika nivåer, förvaltnings-, förskole- och verksamhetsnivå, i två kommuner. När det gäller det systematiska kvalitetsarbetet i den ena kommunen genomsyras varje nivå av delaktighet. Detta innebär exempelvis att alla fick möjlighet att vara delaktiga samt uttrycka åsikter om arbetet. Den andra kommunen har istället lagt det systematiska kvalitetsarbetet på individnivå och det innebär att det i kommunen finns en tilltro till individen och att individen kan ta ansvar för genomförandet av kvalitetsarbetet.

Resultatet visar att det krävs dialog, delaktighet och tilltro för att möjliggöra ansvarstagande inom och mellan olika ledningspraktiker. Först när ledaren visar tilltro till förskollärarnas kunskap och vice versa, kan ansvaret fördelas och förändringar i en praktik möjliggöra förändring i en annan praktik (Rönnerman & Olin, 2013, s. 193).

Studien visa att alla nivåer, från förvaltningsnivå, via förskolenivå till verksamhetsnivå hänger ihop i det systematiska kvalitetsarbetet. Därför bör ledarna för samtliga nivåer involveras för förändra och förbättra det systematiska kvalitetsarbetet (Rönnerman & Olin, 2013).

2.3.1 Förskolechefens roll

Som beskrivits ovan regleras förskolechefers nationella uppdrag i skollag och i förskolans läroplan. Vilka förväntningar som riktas mot förskolechef uttrycks även i Skolverkets allmänna råd, *Allmänna råd med kommentarer för förskolan* (2013) och *Systematiskt kvalitetsarbete - för skolväsendet* (2015a). Monika Törnsén och Helene Ärlestig (2014) menar att en roll kan definieras av summan av de olika förväntningar som riktas mot en position. I det här fallet är positionen förskolechef vilket betyder att förskolechefens roll kan definieras genom vilka förväntningar som riktas mot förskolechef. Vidare menar Törnsén och Ärlestig (2014) att vissa av förväntningarna som riktas mot en roll är formella och explicita medan andra är informella och implicita.

Enligt Jane Brodin och Karin Renblad (2015) framhåller att förskolechefer som ingick i deras studie att förskolechefens roll i hög grad handlar om ”att skapa förutsättningar, ha en god planering, erbjuda en bra arbetsmiljö och lämpliga lokaler [...] samt bedöma behovet av kompetensutveckling för personalen” (s. 71). Förskolecheferna i studien uttrycker även en oro kring det egna bidraget i det systematiska kvalitetsarbetet. Bland annat uppger de att det finns en tidbrist som gör att de har svårt att hinna diskutera med personalen samt vara delaktiga i deras planering. Förskolecheferna har även identifierat faktorer som de anser har störst betydelse när det kommer till arbetet med systematiska kvalitetsarbetet. Faktorerna som nämns är att ha kompetent personal, låg personalomsättning samt att det avsätts tillräckligt mycket tid för både planering och för barngruppen.

Helena Hallerström (2006) beskriver i sin avhandling, *Rektors normer i ledarskapet för skolutveckling* att omgivningens förväntningar mot en position, i det här fallet rektor, bidrar till att normer för vad en rektor bör göra för att anses vara en bra rektor skapas. Normerna fungerar som handlingsanvisningar som påvisar vad som bör göras i en viss situation (se avsnitt 3). De krav som ställs på skolan samt skolan som organisation ses som viktiga medskapare till rektorsnormer. Rektors agerande handlar inte enbart om att svara upp mot omgivningens förväntningar utan det handlar också om vilka värden, kunskaper och systemvillkor som får utrymme i rektors ledarskap (se normmodellen, avsnitt 3.1.3).

2.3.2 Vad är kvalitet?

Vilket perspektiv olika aktörer har när det gäller kvalitet påverkar kvalitetsarbetet. Kvalitet är ett svårdefinierat begrepp som ofta används i olika sammanhang. Utgångspunkten för begreppet kvalitet kan dock sägas vara att det handlar om en egenskap eller beskaffenhet. Enligt *ISO 9000: svenska standarder för kvalitetsledning* (Standardiseringen i Sverige, 1997) är kvalitet ”alla sammantagna egenskaper hos ett objekt eller en företeelse som ger dess förmåga att tillfredsställa uttalande eller underförstådda behov” (s. 21). Kvalitet kan också beskrivas som att en produkt eller tjänst tillfredsställer kundens krav och förväntningar. Här kan kundbegreppet anpassas till situationen, exempelvis kan kunden vara en elev eller en lärare (jmf SIQ, 2015).

När det gäller kvalitet inom utbildningsväsendet tolkas och förstås begreppet som en samlingsbeteckning för hur väl verksamheten:

- uppfyller nationella mål,
- svarar mot nationella krav och riktlinjer,
- uppfyller andra uppsatta mål, krav och riktlinjer förenliga med de nationella (t ex skolplan, lokal arbetsplan, arbetslagens prioriterade mål)
- kännetecknas av en strävan till förnyelse och ständiga förbättringar utifrån rådande förutsättningar (Skolverket, 2015, s. 45).

2.3.3 Perspektiv på kvalitet

Medan en del forskare menar att kvalitet är en subjektiv upplevelse (Dahlberg, Moss, & Pence, 2014) menar andra att vi kan komma överens om vad som är kvalitet och definiera det utifrån kunskaper om vilka betingelser som främjar barns lärande och utveckling (Sylva, Siraj-Blatchford, Taggart, Sammons, Melhuish, & Elliot, 2006).

Kriterier på kvalitet i en pedagogisk situation bygger på en helhetssyn där många komponenter ingår och smälter samman till en enhet [...] Den som inte har pedagogisk utbildning och erfarenhet av lärares arbete gör sannolikt inte en bra bedömning av inlärningsmiljön i ett klassrum eller förskoleavdelning. Bedömning av kvalitet kan således ses som en del av lärares professionalism (Kärrby, 1997, s. 27).

Vilket perspektiv olika aktörer har när det gäller kvalitet påverkar kvalitetsarbetet och som Kärrby (1992) framhåller, kan begreppet kvalitet ha lika många olika innebörder som alla olika människor som försöker definiera det. Perspektiv på kvalitet kan på så vis vara avgörande för *hur* kvalitetsarbetet utformas.

2.3.3.1 Pedagogisk kvalitet

Sonja Sheridan (2001; 2007; 2009) menar att pedagogisk kvalitet är något som skapas i mötet mellan människor och handlar om förutsättningar för barns lärande i förskolan. Detta innebär att människor, utifrån exempelvis teorier om lärande, forskning och beprövad erfarenhet, kan enas kring vissa gemensamma kriterier för kvalitet i förskolan.

Pedagogisk kvalitet är ett multidimensionellt fenomen som utvecklas och gestaltas i interaktionen mellan människor och mellan människor och omgivning. Den paradigmatiska utgångspunkten innebär att pedagogisk kvalitet konstitueras av intersubjektivt överenskomna värden, kunskaper och föreställningar om hur dessa kan realiseras i förskolans praktik samt den subjektiva upplevelsen hos lärare, barn och föräldrar (Sheridan & Williams, 2007, s. 17).

Sheridans perspektiv på pedagogisk kvalitet bildas av fyra samverkande dimensioner och det är genom interaktion mellan dessa olika dimensioner som pedagogisk kvalitet skapas (Sheridan, 2007). Den första, *samhällsdimensionen* inbegriper intentionerna med förskolan. Fokus ligger på hur kvalitet omfattar normer, värderingar, traditioner, kulturella och samhällsspecifika aspekter. Den andra, *lärardimensionen*, fokuserar på lärarens uppdrag och formella kompetens. *Barndimensionen*, som är den tredje dimensionen innefattar syn på barn, stödjande och utmanande barn, föra barns talan, strävan att närma sig barns perspektiv. Den fjärde och sista, *verksamhetsdimensionen*, lyfter fram hur intentioner och pedagogiska processer utformas på en mikronivå och hur dessa kommer till uttryck i förskolans praktik (Sheridan, 2009; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson (Red.) 2009).

2.4 Ledarskap i förskolan

Trots att ledarskapet i förskolan ofta framhålls som betydelsefullt (Riddersporre 2010ab) är forskningen på området begränsat. I forskningsöversikten *Leadership in early childhood* (Muijs, Aubrey, Harris, & Briggs, 2004) dras slutsatsen att forskningen om ledarskap i förskolan var otillräcklig.

There is (...) a sense in which much of the leadership research in this area is not well informed by theory and research in the broader field of leadership studies. Theorizing, where it happens, is limited and does not connect to key concepts in either educational, public sector or business leadership (Muijs, Aubrey, Harris, & Briggs, 2004, s. 159).

Några år senare konstaterar även Bim Riddersporre och Kristian Sjøvik (2011) en avsaknad av forskning när det kommer till ledarskap inom förskolan. Författarna framhåller att den knappa forskning som finns inte är ”grundad i teorier och metoder som gör det möjligt att jämföra olika studier med varandra” (Riddersporre & Sjøvik, 2011, s. 6). Även i dag saknas forskning kring ledarskapet i förskolan. I Förskola tidig intervention (Vetenskapsrådet, 2015), som är en delrapport från SKOLFORSK-projektet,¹ poängteras att i en period av stort förändringsarbete återfinns uppseendeväckande lite forskning både när det kommer till förskolans ledning och till förskolans organisation.

Maria Styf (2012) visar i sin avhandling *Pedagogisk ledning för en pedagogisk verksamhet* att ledarskapet i förskolan inte är något som fångas i någon enkel sammanställning. I sin forskning undersökte hon hur förskolorna i samtliga kommuner i Sverige styrs och leds² och framhåller att ledarskapet i förskolan blivit tydligare men att det också blivit en alltmer distanserad ledare.

Ledarskapet i förskolan har sedan slutat av 1980-talet glidit längre och längre från den enskilda förskolan till att bli ett distanserat chefskap, men även mot ett mer integrerat ledarskap med skolan. Decentraliseringen av ledningsfunktionen lade grunden till det ökade avståndet mellan ledningen och personalen och att kommunikationen mellan ledningsnivåerna minskade (Styf 2012, s. 25)

Att ledarskapet är beroende av den rådande organisationen är något som Bolman och Deal (2003) poängterar. De framhåller två aspekter, struktur och kultur, som dels formar och dels ger förutsättningar för hur arbetet inom organisationen kan bedrivas. Utifrån detta kan mål, policys, organisering av arbetet samt normer och attityder ses som påverkansfaktorer både för förskolechefers förståelse men även för deras agerande.

¹ Vetenskapsrådet genomförde under 2014 ett projekt, SKOLFORSK, för att kartlägga befintlig utbildningsvetenskaplig forskning. Arbetet skedde på uppdrag av regeringen för att resultera i kartläggningar av svenska och internationella forskningsresultat med relevans för skolväsendet. Projektet ”Förskola Tidig intervention” består av fyra delstudier (se Vetenskapsrådet, 2015).

² Empirin i avhandlingen är dock inhämtad innan den nya skollagen trädde i kraft.

2.4.1 Förskolechefers ledarskap

Riddarsporre (2010b) framhåller att ledarskapet i förskolan är en viktig faktor för god kvalitet i verksamheten. Ledarskapet inom förskolan behöver bland annat bidra med en vision för verksamheten samt ge personalen stöd i deras arbete. Vidare framhåller Riddarsporre även att det inom förskolan finns en stark ställning för ett delat ledarskap där många är delaktiga i besluten. Ledarskap är ett stort forskningsområde och avsikten med nedanstående avsnitt är endast att ge en översiktlig bild av sådant som är relevant för uppsatsens resultat.

Ann Ludvigsson (2009) utforskar i sin avhandling, *Samproducerat ledarskap - Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*, skolledarskapets särart. Ledarskapet ses som kontextberoende där sociala, kulturella och politiska dimensioner influerar samspelet och ledarskapet. Exempelvis framhålls att ledarskapet fungerar bäst när skolledare och lärare samarbetar och har möjlighet att ta varandras perspektiv. Ledarskapet kan förstås som en ständigt pågående social process där lärare och skolledare gemensamt formar ledarskapet genom sätten de ser på, förstår och influerar varandra i vardagsarbetet. Ludvigsson (2009) ställer sig till och med frågan: ”vem leder egentligen vem?” (s. 173). Avhandlingen belyser att ledarskapet är samproducerat, det är inte alltid skolledaren som utvecklar arbetet utan ibland även lärarna. Makten ”utövas av skolledaren och lärarna tillsammans i ett sammanhang. Skolledaren har den formella makten men är beroende av sina lärare” (s. 12).

Även Harris och Muijs (2003) poängterar att mandatet att leda inte behöver finnas hos den formella ledaren utan kan delas upp och spridas ut inom skolan och lärarna. ”In this sense leadership is separated from person, role and status and is primarily concerned with the relationships and the connections among individuals within a school” (s. 2). Denna modell, som Harris och Muijs benämner som distribuerat ledarskap eller teacher leadership, medför en omfördelning av makten inom organisationen där det gäller att skapa förutsättningar för personalen att samarbeta, att arbeta och lära tillsammans.

I både internationell såväl som i svensk forskning finns ett intresse för vad framgångsrika ledare ägnar sig åt (Day & Leithwood 2007; Höög & Johansson, 2014; Törnsén, 2009; Törnsén, 2011). När det gäller framgångsrika ledare framhåller internationell forskning ofta begreppen *transformational leadership* och *instructional leadership*. Inom *transformational leadership* handlar det bland annat om att bygga upp en vision för verksamheten, sätta upp mål, ha höga förväntningar, utveckla former för inflytande men även att erbjuda intellektuell stimulans samt individuellt stöd (Törnsén 2011; Leithwood, Jantzi & Steinbach, 2002). När det kommer till begreppet *instructional leadership* finns många likheter med transformational leadership. Det som skiljer är dock att det inom instructional leadership återfinns ett tydligare fokus på det som händer i verksamheten. Ledaren har ett nära samarbete med lärarna och eleverna/barnen och diskuterar och utvärderar undervisningen (Hallinger, 2005; Leo, 2014).

Framgångsrika ledare använder både transformational leadership och instructional leadership enligt Day och Leithwood (2007). De har även identifierat fyra områden framgångsrika ledare ägnar sig åt:

- *Setting direction* – ledaren formulerar en rörelseriktning genom visioner och med höga förväntningar på sig själv och andra visar de också vägen till utveckling;
- *Developing people* – ledaren stimulerar, stödjer och utvecklar personalen både i vardagen och med formell kompetensutveckling
- *Designing the organisation* – ledaren arbetar aktivt med verksamhetens inre organisation genom att skapa struktur och forma kultur i samverkan med övriga inom organisationen
- *Managing the teaching and learning* – ledaren leder samt skapar resurser och tid för undervisning och lärande. De följer även undervisningen och ger lärarna pedagogiskt stöd (Day & Leithwood, 2007; Ärlestig & Törnsén, 2014).

Den modell för det pedagogiska ledarskapets olika processer som utarbetats av Törnsén och Ärlestig (2014) utgår både på framgångsfaktorerna nämnda ovan samt på egen forskning. De sammanfattar det pedagogiska ledarskapet i tre olika processer:

- Målstyrning: att skapa förutsättningar för lärande och undervisning
- Processtyrning: att leda och styra skolans kärnprocesser
- Resultatstyrning: att koppla organisationens resultat till det vardagliga arbetet i verksamheten

De olika processerna interagerar med varandra och utgör tillsammans en helhet för ledarskapet.

I skolledarsammanhang talas det ibland även om direkt och indirekt ledarskap. När det gäller det direkta ledarskapet fokuserar detta på förskolechefens direkta engagemang. Detta yttrar sig exempelvis genom att förskolechefen leder förskolans kärnprocesser, är närvarande i verksamheten, att förskolechefen gör analyser av förskolans verksamhet och ger återkoppling till personalen samt att förskolechefen för en dialog med personalen om verksamheten i förhållande till de nationella målen. När det kommer till det indirekta ledarskapet omfattas det av att förskolechefen utformar förutsättningar för den pedagogiska verksamheten genom exempelvis strukturer, arbetsorganisation, tid för samarbete samt uppföljning (Törnsén, 2009).

3 Teoretiska utgångspunkter

För att skapa förståelse för empirin behövs en teoretisk referensram. Värde av olika teorier och perspektiv är framträdande då dessa kan, istället för att endast styra tankarna i en viss riktning, även användas som verktyg för ett utökat tänkande. Vikten av att uppmärksamma och synliggöra uppsatsen ontologiska och epistemologiska utgångspunkter, det vill säga vad normer är och hur man kan få kunskap om normer, blir således betydelsefull.

Uppsatsens teoretiska referensram, som utgår ifrån den rättssociologiska normvetenskapen (Hydén, 2002), presenteras nedan. Avsnittet inleds med att definiera vad normer är samt deras funktion. Därefter beskrivs professionella normer samt tillvägagångssättet för att identifiera dessa. Slutligen presenteras en modell för analys av normer, normmodellen.

3.1 Normvetenskap

Normvetenskapen har utvecklats av Håkan Hydén. Hydén (2002) ville, med sin bok *Normvetenskap* introducera ett nytt vetenskapligt synsätt där normen framhålls som ett sätt att förklara och skapa förståelse för människors handlande. Vidare poängterar Hydén (2002) att ”normvetenskapen intresserar sig för vad människor anser vara bra eller dåligt, rätt eller fel i olika situationer och hur det påverkar deras benägenhet att handla på visst sätt” (s. 15).

3.1.1 Normer – en definition

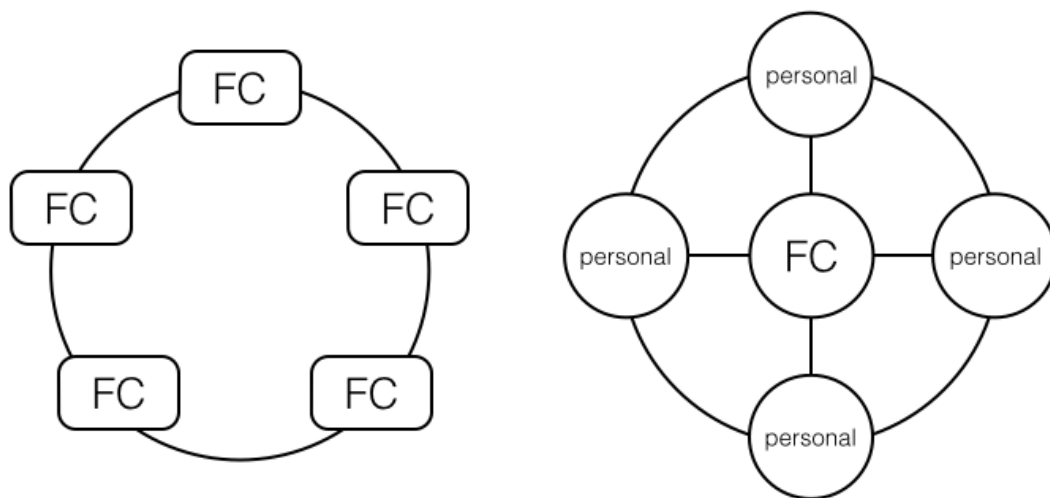
Det finns många olika normer, det finns rättsliga normer som säger åt oss vad vi *ska* göra, det finns också professionella normer som förklarar vad vi *bör* göra. Det finns också sociala normer som uppstår i våra handlingar, vad vi *gör*. Hydén (2002) menar att normer kan definieras som de minsta beståndsdelarna inom ett handlingssystem. Begreppet norm utgår från att olika faktorer och strukturer bildar handlingsmönster och tankestrukturer som är normerande. Genom människors kommunikation och genom deras handlingar uppstår och bekräftas dessa normer. Utifrån detta kan en etablerad norm således ses som en handlingsanvisning för det som förväntas ske och som något som samordnar beteende.

Mathias Baier och Måns Svensson (2009) har utvecklat den rättssociologiska definitionen av normer och för ett resonemang om vad normer är i boken *Om normer*. Enligt Baier och Svensson har normen tre essentiella attribut. Normer är (1) *normativa*, vilket innebär att normer är handlingsanvisningar (imperativ) och påvisar vad som bör göras. Även Nationalencyklopedins förklaring normbegreppet beskriver detta:

Norm (latin *no'rma* 'rättesnöre', regel'), det "normala" eller godtagbara beteendet i t.ex. en social grupp [...]. Ett normsystem anger det normala mönster som individers handlingar bör överensstämma med (Nationalencyklopedin, 2015).

Vidare framhålls att normer ingår i en kommunikativ verklighet och därmed är (2) *socialt reproducerade*. Normer ska således ”förstås som socialt reproducerade handlingsanvisningar” (Baier & Svensson, 2009, s. 69). Dessa handlingsanvisningar kommuniceras och sprids

genom den sociala reproduktionen av normer. Detta kan exempelvis ske, dels via och mellan förskolechefer i olika nätverk och dels från förskolechef till personal.



Figur 1 Exempel på social reproduktion av normer.

Slutligen beskrivs normer som (3) individens uppfattning om *omgivningens förväntningar* på det egna beteendet. Normer påvisar vad som bör göras och ger uttryck för det normala beteendet i en viss situation (Baier & Svensson, 2009).

I den här undersökningen används den rättssociologiska normdefinitionen för att identifiera vilka normer som återfinns i förskolechefer ledning av arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet.

3.1.1.1 Normens funktion

Enligt Baier och Svensson (2009) har normen fem olika funktioner. Den första funktionen beskriver hur normen *reducerar komplexitet*. Detta betyder att vi, när vi hamnar i nya situationer som liknar de gamla vi redan utvecklat normer för, kan återanvända dessa normer och på så vis reducera komplexitet. Normer *koordinerar* även *handlande* vilket betyder att, om förskolechefer gör ungefär samma saker och följer samma normer blir arbetet enklare.

Normer *distribuerar makt* vilket betyder att personer, exempelvis förskolechefer, genom att reproducera normer utövar eller distribuerar makt. En annan funktion är att normer *integrerar* och kan på så vis skapa ett "vi förskolechefer" eller "vi förskolechefer i den här kommunen". Slutligen fungerar normen som en brygga mellan *varat* och *börat* (se avsnitt 3.1.2.1 för utförligare beskrivning av varat och börat).

3.1.2 Professionella normer

Hydén (2002) menar att normer bildar olika handlingssystem och att detta sker genom att beteenden samordnas och synkroniseras via normerna. Vidare framhålls även att normerna är beroende av de olika system de tillhör, exempelvis följer det politiska systemet egna normer precis som att det ekonomiska systemet följer sina. Individens handlingar är således kontextuella och styrs av de normer som bildas inom ett visst system.

Baier och Svensson (2009) framhåller att normer kan alstras av professioner där utbildning, gemensamma aktiviteter och verksamhetens struktur skapar förutsättningar för gemensamma värderingar.

Ulf Leo (2010) identifierar och analyserar professionella rektorsnormer i sin avhandling *Rektorer bör och rektorer gör*. I Leos definition av professionella normer ingår dessa i det större begreppet sociala normer, ”professionella normer är genererade i ett professionellt system. Rektorsers professionella normer är genererade i verksamheten skola med de systemvillkor som gäller där” (Leo, 2010, s. 70).

När det gäller förståelse för professionella normer som uppstår i verksamheter som regleras av ramlagsstiftning är det viktigt att minnas det som poängterades inledningsvis i uppsatsen, att en ramlag är formulerad så att de professionella ute i verksamheten ska tolka den och lagen får på så sätt sitt innehåll i själva tillämpningen. Med utgångspunkt i undersökningens syfte, att undersöka de normer som återfinns i förskolechefers ledning av arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet styrs detta av både systemvillkor, men även av förskolechefernas enskilda viljor och värderingar.

3.1.2.1 Identifiera professionella normer

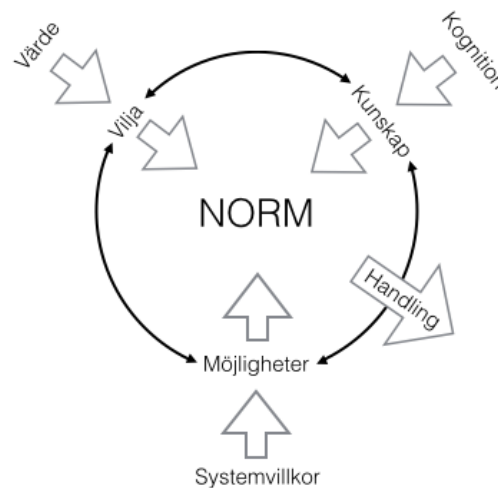
Baier och Svensson (2009) menar att normen har två sidor. Den ena sidan av normen, den normativa, är bärare av normativa utsagor, det som bör göras (börat). Dessa normativa utsagor förekommer i form av sociala överenskommelser och mentala föreställningar. Den andra sidan av normen, den empiriska, är handlingsanvisningar, det som händer (varat). Dessa handlingsanvisningar blir till konkreta handlingar och går därmed att studera empiriskt. Eller som Baier och Svensson (2009) uttrycker det, ”med andra ord så är normer utifrån det här perspektivet empiriskt observerbara ting tillhörande varat vilka är bärare av budskap om hur tillvaron bör vara beskaffad” (s. 65).

Kunskap om förskolechefers arbete med det systematiska kvalitetsarbetet inhämtades med hjälp av enkäter och det är således förskolechefernas beskrivningar av sina handlingar som är de empiriskt observerbara utslagen av själva normen. Genom att erhålla kunskap om förskolechefers arbete med det systematiska kvalitetsarbetet genom deras egna beskrivningar kan vilka normer som påverkar deras handlande identifieras.

3.1.3 Normmodell

I den ovan nämnda boken *Normvetenskap* presenterar Hydén (2002) även en normmodell som studerar handlingar för att söka efter normer. Normmodellen utgår från att normer har tre förutsättningar *vilja och värde*, *kunskap och kognition* och *systemvillkor* och information från dessa tre kategorier bygger tillsammans upp och synliggör en norm.

Normmodellens första kategori, *värde och vilja*, utgår från motiven för aktörens handlande. Kategorin sammanhänger med ”vilka värden som individen omfattar och vilka drivkrafter som gör sig gällande, dvs. motiven för människans handlande” (Hydén, 2002, s. 285). Motiven inom denna kategori kan härledas till olika motivationssystem, exempelvis moral, politik och ideologi. Den andra kategorin i normmodellen, *kunskap och kognition*, är beroende av hur vi ser på och uppfattar världen. Kunskap är en viktig förutsättning för att individen ska kunna agera och utföra handlingar, önskade åtgärder samt lösa problem. Inom den här kategorin spelar olika aspekter, exempelvis genus, etnicitet eller utbildning en betydande roll, men även vilken position individen har i samhället, när man uttalar sig. Den tredje och sista kategorin i normmodellen, *systemvillkor*, är kopplad till de två tidigare kategorierna och beskriver de faktiska möjligheter som finns för individen att realisera det individen vill uppnå, har kunskap om och vill utföra. Vilka handlingsalternativ som finns tillgängliga för förskolechefer både möjliggörs och begränsas således av systemvillkoren. I den här studien utgörs systemvillkoren av styrdokument, såsom skollag och läroplan samt kommunens organisation.



Figur 2 Normmodell fritt efter Hydén (2002)

De tre ovan nämnda kategorierna och deras bakomliggande faktorer förutsätter varandras förekomst och samverkar. Det sker således en ömsesidig påverkan av normens olika kategorier i processen där normen uppstår. Hydén (2002) menar att kategorin *värde och vilja* påverkar vad som blir relevant kunskap samtidigt som *kunskap* är relaterad till och beroende av *systemvillkoren*. Slutligen har ”systemvillkoren i sin tur har konsekvenser för vilka värden och drivkrafter som gör sig gällande [...]” (s. 287).

4 Metod

Följande avsnitt inleds med en redogörelse för metodval och tillvägagångssätt, där bland annat urval, enkätkonstruktion och inhämtandet av empiri behandlas. Detta följs av en diskussion kring studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet och efter det redogörs för studiens etiska ställningstaganden. Slutligen avslutas metodavsnittet med en beskrivning av hur bearbetningen av materialet, det vill säga analysprocessen, gått tillväga.

4.1 Fallstudie

Med utgångspunkt i undersökningens syfte, att undersöka om det återfinns särskilda normer bland förskolechefer ledning av arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet, föll valet på att genomföra en kvalitativ fallstudie. Detta beslut grundar sig i att du genom en fallstudie kan skaffa dig ”djupgående insikter om en viss situation och hur de inblandade personerna tolkar denna. Fokus ligger på process snarare än resultat, på kontext snarare än på specifika variabler och på att upptäcka snarare än bevisa” (Merriam, 1994, s. 9). Beslutet grundar sig också i att fallstudien är en forskningsmetod som studerar en aktuell händelse i dess verkliga kontext. Metoden är särskilt användbar när gränsen mellan kontext och händelse är oklar (Yin 2007). I den här fallstudien utgörs kontexten av det systematiska kvalitetsarbetet och dess normer, både rättsliga, sociala och professionella och händelsen är det som faktiskt görs, förskolechefernas handlingar. Undersökningen uppfyller även de tre betingelser Yin (2007) framhåller att en fallstudie bör, nämligen att forskningsfrågorna är av förklarande art (hur-frågor), att det inte krävs någon kontroll av beteende samt att undersökningen fokuserar på aktuella händelser.

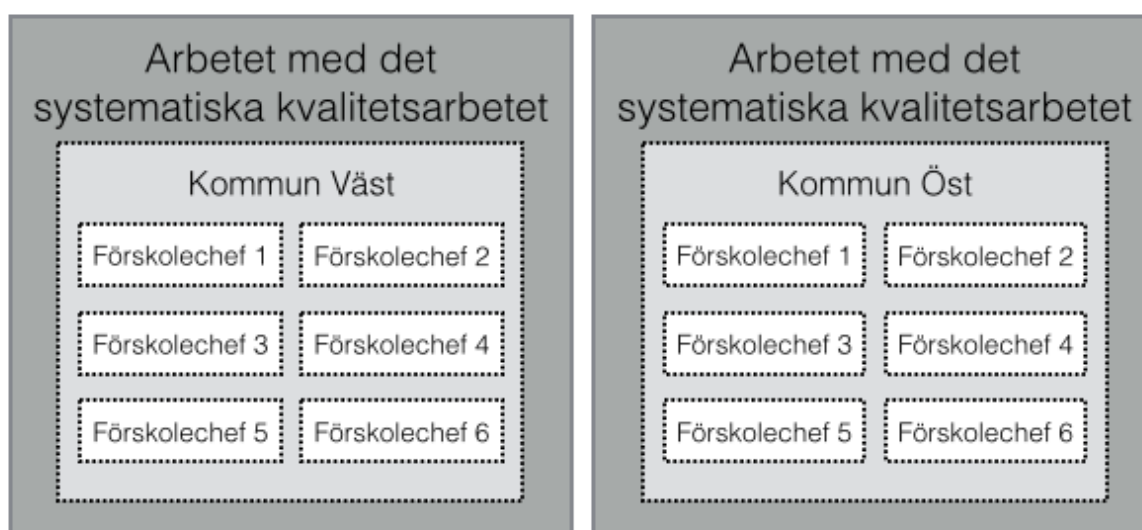
4.1.1 Val av fall

En fallstudie inleds med att forskaren definierar och avgränsar de fall, avgränsade system eller analysenheter som ska studeras (Merriam, 1994). Val av fall har således skett genom att definiera vad en fallenhet ska innefatta. Yin (2007) framhåller betydelsen av att utgå från undersökningens forskningsfråga för att definiera vad en fallenhet innefattar och urvalsförfarandet inleddes följaktligen med detta. Med utgångspunkt i studiens huvudfråga: *Hur ser normerna för ledningen av arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet ut bland förskolechefer i två kommuner?* avgjordes att förskolechefer anställda av offentlig huvudman rimligtvis skulle utgöra respondenter i undersökningen. Vidare avgjordes också att två kommuner skulle utgöra fallstudiens två fall. De två kommuner som kom att ingå i studien, kommun Väst och kommun Öst, valdes då de till viss del hade liknande förutsättningar, exempelvis invånarantal, antal förskolor och antal anställa förskolechefer.

Genom en nyckelperson erhöles information om lämpliga kommuner som kunde utgöra fallenheter och representanter från kommunerna kontaktades därefter. Dessa kommunrepresentanter kom att utgöra det Bryman (2011) benämner grindvakt. En grindvakt är en person som ger forskaren möjlighet att få tillträde till forskningsområdet. Grindvakterna är ofta intresserade av studiens syften och motiv och ser inte sällan fördelar med att delta.

Genom grindvakterna erhöles även översiktlig information om de båda kommunernas arbete med det systematiska kvalitetsarbetet.

Då respondenter i undersökningen varit förskolechefer anställda av offentlig huvudman har studien genomförts efter vad Yin (2007) kallar ”flerfallsdesign med flera analysnivåer” (s. 60) där de huvudsakliga enheterna utgörs av två kommuner men den minsta studerade enheten är kommunernas förskolechefer, vilket illustreras i bilden nedan. Matrisen visar viljan att analysera kontextuella betingelser, arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet, i relation till fallen, kommun Väst och kommun Öst. De streckade linjerna mellan dem visar att gränserna mellan fall och kontext inte är skarp (Yin, 2007).



Figur 3: Flerfallsdesign med flera analysnivåer, fritt efter Yin (2007)

Nedan följer en kort sammanfattning av de två fallen, kommun Väst och kommun Öst. Sammanfattningen inleds med en kort beskrivning av kommunen som följs av uppgifter som bedöms påverka förskolechefernas arbete med det systematiska kvalitetsarbetet på ett eller annat sätt.

4.1.1.1 Kommun Väst

Kommun Väst har drygt 60 000 invånare. I kommunen återfanns vid studiens genomförande drygt ett femtiotal kommunala förskolor som leddes av 20 förskolechefer, varav 16 stycken svarade på den enkät som ligger till grund för den här studien. Förskolecheferna är organiserade i sex team och leds av en verksamhetschef. Alla förskolecheferna ses tillsammans med verksamhetschefen för förskolan en halvdag ungefär varannan vecka. Under dessa möten diskuteras framförallt pedagogiska frågor och teman. Förskolecheferna träffar utvecklingschef, kvalitetsstrateg och verksamhetschefen för en kvalitetsdialog under hösten. Dessa intervjuer ersätter det vanliga inlämnandet av kvalitetsredovisning. Kommun Väst har även 5 försteförskollärare varav en arbetar särskilt mot aktionsforskning. Varje förskolechef har även utsett en handledare i aktionsforskning.

För arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet på huvudmannanivå i kommun Väst används två olika årshjul. Det ena årshjulet fastställer hur kvalitetsarbetet genomförs på huvudmannanivå och det andra fastställer uppföljningen av detsamma. I arbetet ingår också ett dokument, kallat *barn- och utbildningsförvaltningens mål och strategier* där de nationella målen brutits ned till kommunnivå.

Sedan 2007 har kommun Väst bedrivit aktionsforskning (se Rönnerman, 2012) i syfte att utveckla arbetet på kommunens förskolor och för att förbättra det systematiska kvalitetsarbetet. Förutom de mallar och verktyg som används i aktionsforskningen används även mer generella verktyg i arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet i kommun Väst.

Vid Skolinspektionens senaste tillsyn i kommunen (Skolinspektionen, 2013) bedömdes att både förskolechefer och förskollärare bedrev ett systematiskt kvalitetsarbete där såväl resultat som måluppfyllelse låg till grund för fortsatt utveckling av verksamheten. Skolinspektionen nämner även att en viktig förutsättning för personalens utvecklingsarbete är den så kallade kvalitetstid som skapats och den kompetensutveckling i aktionsforskning som genomförts.

4.1.1.2 Kommun Öst

Invånarantalet i kommun Öst är drygt 57 000 personer. Vid studiens genomförande fanns ett femtiotal kommunala förskolor som leddes av sammanlagt 18 förskolechefer, varav 14 stycken svarade på den enkät som ligger till grund för den här studien. Kommun Öst arbetar utifrån en så kallad 0 - 16 organisation vilket innebär att förskolecheferna tillhör fyra olika skolområden. Förskolecheferna leds av respektive områdeschef samt förvaltningschef.

Förskolechefer inom respektive skolområde träffas tillsammans med rektorer inom samma skolområde på ledningsgruppsmöten 1 gång i veckan. Därutöver kan förskolecheferna inom områdena organisera sina egna möten vid behov. Inom respektive område delas tiden för ledningsgruppen upp för att diskutera/samarbeta kring verksamhetsspecifika frågor. Det kan se olika ut mellan områdena. Inom områdena kan dessa forum skapas. Verksamhetsspecifika möten eller forum för att diskutera arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet finns inte på förvaltningsövergripande nivå.

För arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet varierar det mellan olika förskolor och olika skolområden vilka verktyg som används i arbetet. Inom Kommun Öst används årshjul, både på enhetsnivå om på områdesnivå.

När Skolinspektionen senast tillsynade kommun Öst (Skolinspektionen, 2015) framkom att verksamheten inom förskolan inte på ett tillräckligt systematiskt sätt följs upp och utvärderas av huvudmannen. Vidare poängteras att kvalitetsarbetet ser väldigt olika ut på enhetsnivå vilket innebär att det i kommunen inte finns ett gemensamt systematiskt kvalitetsarbete som utgår från de nationella målen.

Under våren 2015 påbörjades ett arbete med att utveckla det systematiska kvalitetsarbetet i kommun Öst. Utgångspunkten för förändringsarbetet var att utveckla det systematiska kvalitetsarbetet från huvudmannanivå till enhetsnivå samt att utveckla en struktur som stödjer det systematiska kvalitetsarbetet som sker på alla nivåer. Det finns inga uppgifter på att det genomförts någon tidigare satsning på att utveckla arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet i kommun Öst.

4.2 Datainsamling

Datainsamlingen till en fallstudie kan ske på många olika sätt. Vanligtvis är dock de huvudsakliga informationskällorna i en sådan studie observationer och intervjuer. I den här uppsatsen, med studiens syfte som utgångspunkt har emellertid en enkätundersökning tillämpats för att inhämta empiriskt material. Då, precis som nämnts ovan, de huvudsakliga enheterna som studerats i den här undersökningen var två kommuner men den minsta studerade enheten var kommunernas förskolechefer, krävdes en undersökningsmetod som hade kapacitet att nå ut till ett stort antal respondenter. Då enkät anses vara en effektiv metod för att nå ut till ett stort antal respondenter (Stukát, 2011) beslutades att empiri skulle inhämtas med hjälp av en enkätundersökning.

4.2.1 Enkätens utformning

Då det i efterhand inte går att ändra och komplettera enkäten är förberedelserna med enkätens frågor och svarsalternativ ett betydelsefullt arbete. Arbetet med utformningen av enkäten inleddes följaktligen med att avgöra vilka begrepp och påståenden som skulle användas. Då syftet med undersökningen har varit att söka ta reda på förskolechefs normer i arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet utformades frågeställningarna i enkäten med utgångspunkt ifrån de rättsliga normer som återfinns i skollag (SFS 2010:800) och Skolverkets allmänna råd *Systematiskt kvalitetsarbete för skolväsendet* (Skolverket, 2015). Utformningen av enkäten utgick även från anvisningar ur *Enkätboken* (Trost, 2012).

Enkäten konstruerades med hjälp av webbverktyget Google Drive och utformades med både strukturerade och ostrukturerade frågor och innehöll således både frågor med fasta svarsalternativ och frågor där respondenten själv skulle formulera sina svar. Trost (2012) poängterar dock att det är klokt att undvika öppna frågor i allmänhet och öppna följdfrågor i synnerhet, eftersom det är tidskrävande att samla ihop materialet och för att svarsbortfallet ofta blir mycket stort. Då det vid en normanalys är handlingar eller deras resultat som är intressant avgjordes emellertid att det var nödvändigt att använda både öppna frågor och öppna följdfrågor i enkäten så att förskolecheferna skulle kunna beskriva sina handlingar.

Enkäten inleddes med ett antal frågor kring förskolechefernas bakgrund, exempelvis efterfrågades hur länge de arbetat som förskolechef och vilken utbildning de hade. Efter de inledande frågorna följer ett antal öppna frågor. De flesta av dessa frågor följdes av öppna följdfrågor. När det gäller frågorna med fasta svarsalternativ utgjordes dessa av 14 påståenden där förskolecheferna fick avgöra om de höll med eller inte.

4.2.2 Pilotstudie

För att bli uppmärksam på felaktigheter i utformningen av enkäten och för att förbättra datainsamlingsmetoden kan en pilotstudie genomföras (Yin, 2007). En pilotstudie kan även visa om enkätens respondenter tolkat frågorna på ett för studien relevant sätt.

Då det första utkastet till enkäten var färdigställt och en webbenkät konstruerad genomfördes en pilotstudie innefattande ett antal informanter som uppfyllde undersökningens inklusionskriterie, det vill säga förskolechefer anställda av offentlig huvudman. De inkommande synpunkterna från förskolecheferna som deltog i pilotstudien bidrog till att förbättra enkäten. När det kommer till de 14 påståenden som återfanns i enkäten ändrades den femgradiga likertskalan till en sexgradig för att undvika att respondenterna svarade i mitten av skalan. I tre av enkätens frågor ersattes specifikationen "tveksam" med "osäker" på uppmaning av pilotstudiens respondenter. Slutligen skapades en ny fråga för övriga kommentarer och lades till i slutet på i enkäten. Enkätens resterande frågor bedömdes tillfredsställande och fick följaktligen behålla sin ursprungliga utformning.

4.2.3 Inhämtande av empiri

Som första steg i inhämtandet av empiri skickades ett missiv ut via mail till förskolecheferna i respektive kommun. I missivet återfanns, förutom information kring uppsatsens etiska ställningstaganden, en länk till webbenkäten (Bilaga 1 och 2). Andra steget i inhämtandet av empirin innefattade genomförandet av själva enkätundersökningen. I kommun Väst besvarade förskolecheferna enkäten under ett möte. På mötet närvarade 17 förskolechefer varav 16 svarade på enkäten (förskolechefen som inte svarade på enkäten hade ingen dator eller surfplatta med sig och kunde därför inte svara på den webbaserade enkäten).

Till skillnad från kommun Väst svarade förskolecheferna i kommun Öst på enkäten vid för dem lämplig tidpunkt, det vill säga de fick själva avgöra när de skulle svara på enkäten. Vid tiden för studiens genomförande var 18 förskolechefer verksamma i kommunen och enkäten skickades via mail ut till dessa. Av dessa 18 förskolechefer inkom svar från 14 av dem.

Som nämnts ovan skapades enkäten med hjälp av webbverktyget Google Drive där alla svar registrerades automatiskt. Det tredje steget av genomförandet av enkätundersökningen bestod därför av att exportera enkätsvaren till Excel. Därefter exporterades svaren på de öppna frågorna till ett ordbehandlingsprogram och svaren på de 14 påståenden som förskolecheferna svarat på i enkäten exporterades till och bearbetades med hjälp av statistikprogrammet SPSS.

4.2.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Begreppet reliabilitet handlar om undersökningen är pålitlig, att den kan upprepas och då ge liknade resultat. När det gäller begreppet validitet handlar det om huruvida undersökningen verkligen mäter det som avsetts mätas. För att säkerställa att enkätens formuleringar uppfattats på ett för studien relevant sätt och därigenom minska missförstånden av begrepp och frågor och på så vis öka undersökningens validitet och reliabilitet genomfördes en pilotstudie innan enkätundersökningen lämnades ut till respondenterna i kommun Väst och kommun Öst.

När det kommer till en undersöknings reliabilitet handlar det, som nämnts ovan, om i vilken uträkning undersökningen kan upprepas och ge liknade resultat. Trost (2012) skiljer på låg respektive hög reliabilitet, där en låg grad av reliabilitet innebär att informanterna lätt missuppfattar frågor. Dessa missuppfattningar sker vanligtvis när frågeformuleringarna innehåller krångliga ord eller negationer. För att säkerställa hög reliabilitet bör exempelvis enkla formuleringar med vanligt förekommande ord användas. Dock är det viktigt att poängtera att då människans beteende inte är statistiskt utan föränderligt, är reliabiliteten ett problematiskt begrepp inom samhällsforskningen (Merriam, 1994). Så trots att noggranna förberedelser inför enkätundersökningen, tydliga instruktioner, samt att enkätundersökningen skulle kunna utföras på ett liknande sätt vid ytterligare tillfällen skulle inte samma resultat uppnås. Detta då den här studien grundar sig på empiri från en enkätundersökning där 30 förskolechefer i två kommuner svarat på frågor. Empirin i den här studien består följaktligen av förskolechefernas egna beskrivningar av sitt arbete med det systematiska kvalitetsarbetet samt tolkningar och analys av deras svar. Även om en upprepning av enkätundersökningen kan genomföras igen, skulle inte samma resultat uppnås, då det ovan nämnda bidrar till att andra respondenter har andra uppfattningar och andra erfarenheter gällande arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet. Även när det gäller tolkning och analys av respondenternas svar skulle detta troligtvis uppfattas och tolkas på andra sätt än vad som gjorts i den här studien.

Med en undersöknings validitet, eller inre validitet (Merriam, 1994) handlar det om huruvida undersökningen verkligen mäter det som avsetts mätas, om undersökningens resultat fångar det som finns, om resultatet stämmer överens med verkligheten. För att uppnå en hög validitet är det exempelvis betydelsefullt hur frågorna ställs samt vilka svarsalternativ som ges. En nackdel med enkäter är att det inte finns någon möjlighet att kontrollera om respondenterna har tolkat frågan på ett för studien relevant sätt. Därför blir frågornas utformning extra viktig (Stukát, 2011) och som nämnts ovan har en pilotstudie genomförts för att öka frågornas validitet. De allra flesta frågorna i enkäten är kopplade till förskolechefernas arbete på ett sätt som kan ge svar av det Lantz (2011) kallar för prestigekaraktär. Det innebär att det finns en risk att respondenterna överskattar sitt eget arbete eller att de vet hur de bör svara.

Då enkätundersökningen som används för att inhämta empiri innehöll öppna frågor och att det är förskolechefernas beskrivningar av sina handlingar som utgör empirin bör det tas i beaktande att "ord är abstrakta, symboliska representationer av verkligheten, inte verkligheten i sig" (Merriam, 1994, s. 177). Fortsättningsvis framhåller Merriam (1994) även att "informanten talar inte för sig själv, det finns alltid en uttolkare eller översättare" (s. 177)

Validiteten måste i det här fallet således värderas både utifrån förskolechefernas tolkningar och utifrån tolkningar av forskarens erfarenheter, inte i termer av verkligheten.

När det kommer till generaliserbarhet, eller yttre validitet (Merriam, 1994) handlar det om, och i så fall i vilken omfattning, resultatet från en undersökning är användbart även i andra sammanhang, med andra ord, hur generaliserbart resultatet är. Det riktats kritik mot fallstudien då det bland annat är svårt att dra generella slutsatser. Som tidigare nämnts är inte heller syftet att hävda att undersökningen är generellt gällande utan syftet är att söka finna gemensamma mönster i förskolechefers handlingar som i förlängningen kan tolkas och översättas till normer i deras ledning av arbetet det systematiska kvalitetsarbetet. Därför finns det inte heller någon anledning till generalisering då ”man väljer fallstudiemetoden för att man vill gå på djupet med en bestämd situation, person eller händelse, inte för att man vill ta reda på något som gäller generellt för många” (Merriam, 1994, s. 184).

4.3 Etiska överväganden och ställningstaganden

När det kommer till vilka etiska aspekter som bör beaktas under planering och genomförande av en studie finns det fyra forskningsetiska principer att utgå från. Dessa principer är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet, och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Denna undersökning har följt de etiska riktlinjerna och nedan beskrivs hur dessa krav följts.

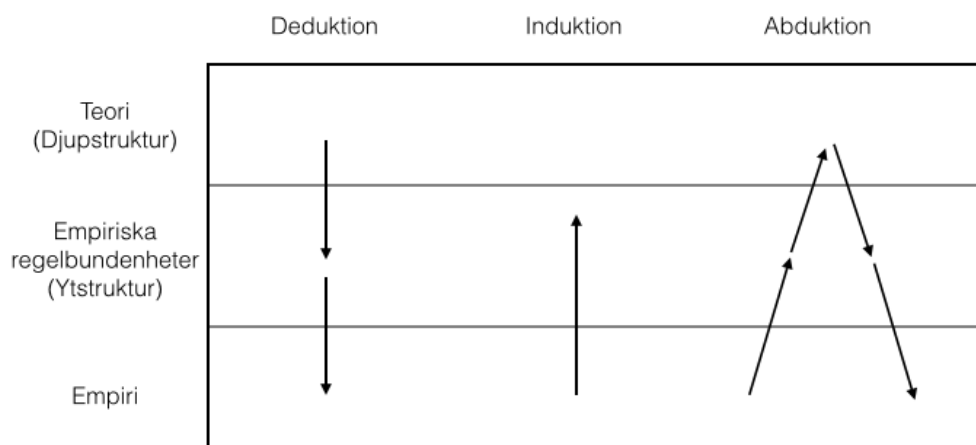
I enlighet med informationskravet upplystes undersökningens respondenter via ett missiv om forskningsuppgiftens syfte, att insamlingen av empiriskt material skulle inhämtas med hjälp av en enkätundersökning samt att vissa av svaren från enkäterna skulle sammanställs och bearbetas i statistikprogrammet SPSS (Bilaga 1 och 2). När det kommer till samtyckeskravet innebär det att respondenterna själva har rätt att bestämma över sin medverkan i en undersökning. Dock framhålls det av Vetenskapsrådet (2002) att då uppgifter samlas in genom postenkät (som kan likställas med en webbenkät) krävs ej samtycke i förhand. Förutsatt att utförlig information medföljer enkäten. Vidare poängterar Vetenskapsrådet (2002) att samtycke även i vissa fall kan inhämtas via företrädare för uppgiftslämnaren, exempelvis skolläda, under förutsättning undersökningen i förekommande fall äger rum inom ramen för ordinarie arbetsuppgifter och på vanlig arbetstid. De så kallade grindvakerna kan, i det här fallet, anses vara företrädare för uppgiftslämnarna. Förskolecheferna besvarade även enkäten under vanlig arbetstid. Konfidentialitetskravet anses uppfyllt då allt insamlat material behandlas konfidentiellt. Då enkäten är webbaserad garanteras att inga enskilda individer kan identifieras under analysen av materialet. Med avseende på det sista kravet, nyttjandekravet, har respondenterna givits information om att undersökningens material inte kommer användas till någonting annat än forskning. Dock bör påpekas att sammanställningen av materialet utgjorde, i ett av fallen, en del av underlaget för att arbetet med att förbättra det systematiska kvalitetsarbetet i kommunen. Respondenterna i den aktuella kommunen informerades om detta i missivet som skickades ut i samband med enkätundersökningen (se Bilaga 2).

4.4 Bearbetning av material

När det kommer till bearbetning av den inhämtade empirin framhåller Ball (2006) vikten av att, i forskningsprocessens olika faser, ta ett steg tillbaka för att bevara ett kritiskt förhållningssätt och inte falla in i självklarheter och traditionella tankesätt. Främst handlar det om att inta ett perspektiv där både sökandet efter mönster och en öppenhet för det som avviker återfinns. Detta avsnitt syftar till att belysa hur analysarbetet av datamaterialet gått till utifrån studiens teoretiska ram som beskrivits ovan (se avsnitt 3).

4.4.1 Förklaringsmodeller och tolkning av data

Enligt Alvesson och Sköldberg (2008) är tolkandet som bör vara forskarens utgångspunkt, då ”forskningsprocessen utgör en (re)konstruktion av den sociala verkligheten, där forskaren dels interaktivt samspelar med de beforskade, dels aktivt tolkande hela tiden skapar bilder för sig själv och andra” (s. 21). Det finns tre olika ansatser att använda sig av vid behandling av teori och empiri, deduktion, induktion och abduktion. Den deduktiva ansatsen har sitt ursprung i teorin medan induktiva har sin i empirin.



Figur 4: Deduktion, induktion och abduktion, fritt efter Alvesson och Sköldberg (2008).

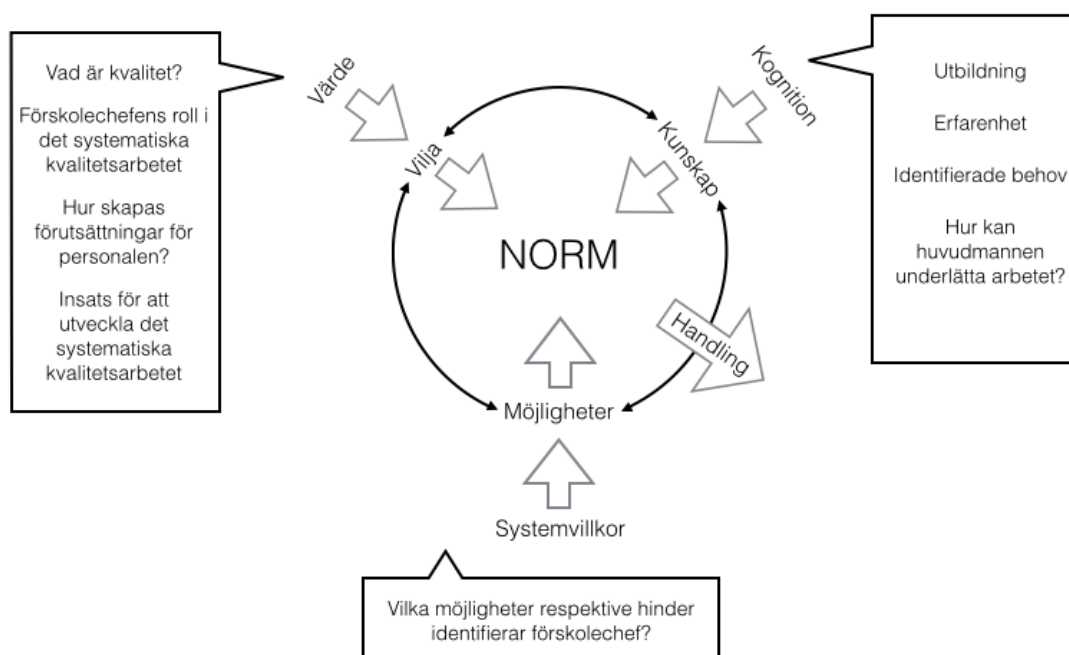
I den här uppsatsen har en abduktiv ansats använts vid tolkningen och analyserna av det empiriska materialet. Abduktion är en processinriktad förklarings- och förståelseansats som inte sällan används till fallstudiebaserade undersökningar. Den abduktiva ansatsen tillåter nya iakttagelser under arbetets gång. Alvesson och Sköldberg (2008) menar att ”under processens gång utvecklas det empiriska tillämpningsområdet successivt, dels justeras och förfinas även teorin.” (s. 55). Vid användandet av en abduktiv ansats utgår du inledningsvis från din empiri, bearbetar den och söker efter mönster i materialet. Under den här undersökande processen synliggörs en första bild av materialets *ytstruktur* som kan skapa vidare förståelse. När ytstrukturen framträtt tas hjälp av teorier som en del i den fortsatta tolkningsprocessen. Data från enkätundersökningen bearbetades således inledningsvis genom att förskolechefernas beskrivningar av sina handlingar fick avgöra vilka kategorier som framträdde.

Fortsättningsvis sker analysarbetet i ett samspel mellan tidigare teorier och det empiriska materialets ytstrukturer. För att komma vidare till *djupstrukturerna* i materialet genomfördes en normanalys av med hjälp av normmodellens tre olika kategorier – *kunskap och kognition*, *värde och vilja* och *systemvillkor*.

4.4.2 Normanalys

I bearbetningen av enkätundersökningens empiriska material genomfördes en normanalys med hjälp av den normmodell som beskrivits ovan (se avsnitt 3.1.3). Normmodellen kan användas som sökverktyg för att förstå handling och information från modellens tre kategorier *kunskap och kognition*, *värde och vilja* och *systemvillkor* kan tillsammans bygga upp och synliggöra en norm.

Normmodellen utgår från att normer har tre förutsättningar *vilja och värde*, *kunskap och kognition* och *systemvillkor* (Hydén, 2002) och information från dessa tre kategorier bygger tillsammans upp och synliggör en norm. Utifrån ett analytiskt perspektiv kan det däremot vara produktivt att skilja de tre kategorierna.



Figur 5 Förskolechefernas svar på enkätfrågorna som sorterats in under de olika kategorierna i normmodellen

Den bakomliggande normen som styr handlandet spåras genom att studera och analysera förskolechefernas beskrivningar av deras handlingar. Arbetet med att synliggöra normen sker på så vis baklänges med att i utgångspunkten i en handling söka de grunder som lett till handlandet.

5 Förskolechef gör - resultat och analys

Resultatredovisningen i detta avsnitt grundar sig på den enkät som 30 förskolechefer, fördelade på två kommuner, svarat på. Avsnittet inleds med en genomgång av resultatet utifrån normmodellens avsnitt, *kognition och kunskap*, därefter följer en genomgång av kategorin *värde och vilja* och sedan följer kategorin *systemvillkor*. Efter varje genomgången kategori sammanfattas eventuella skillnader och likheter mellan kommunerna. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av resultatet där även de två kategorier som framträder ur förskolechefernas svar presenteras.

5.1.1 Kognition och kunskap

Den första delen i normmodellen som presenteras här är kategorin *kognition och kunskap*. Kunskap är en viktig förutsättning för att individen ska kunna agera och utföra handlingar, önskade åtgärder samt lösa problem. Här sammanfattas således hur länge förskolecheferna haft nuvarande befattning och vilken utbildning de har genomgått. Inom den här kategorin presenteras också vilka behov för att kunna leda det systematiska kvalitetsarbetet förskolecheferna identifierade samt hur huvudmannen skulle kunna underlätta deras arbete.

I enkätsvaren framkommer att drygt hälften av förskolecheferna i kommun Väst har förskolläraryt utbildning. Övriga respondenter har annan typ av pedagogisk utbildning, såsom lärarutbildning och fritidspedagogutbildning. En av förskolecheferna uppger att hen gått en högskoleutbildning för rektorer och förskolechefer för att utveckla det systematiska kvalitetsarbetet. När det gäller befattningsutbildning är det en tredjedel av respondenterna som uppgett att de har genomfört rektorsprogrammet. Ett fåtal förskolechefer uppger att de genomfört annan utbildning med inriktning mot ledarskap.

Närmare tre fjärdedelar av respondenterna uppger att de arbetade som förskollärare innan deras nuvarande befattning. Resterade förskolechefer uppgav att de arbetade som lärare, specialpedagog eller rektor innan deras nuvarande befattning som förskolechef.

Förskolechefernas erfarenhet som chef varierar. Av förskolecheferna i kommun Väst är det närmare hälften som varit verksamma som chef i förskola i mindre än fem år. En fjärdedel har uppgett att de arbetat som förskolechef mellan 6 – 10 år. Resterade förskolechefer har uppgett att de varit verksamma som förskolechef mellan, 11 – 15 år, 16 – 20 år eller i 21 år eller längre.

När det gäller kommun Öst framkommer det i enkätsvaren att det är två tredjedelar av förskolecheferna i kommun Öst som har förskolläraryt utbildning. Övriga respondenter har annan typ av pedagogisk utbildning, exempelvis lärarutbildning och fritidspedagogutbildning. När det gäller befattningsutbildning är det hälften av respondenterna som genomfört eller som genomför rektorsprogrammet.

Sammantaget visar resultatet av enkäten att de flesta av förskolecheferna arbetade som förskollärare innan nuvarande befattning. Resterande förskolechefer uppgav att de arbetade som lärare, rektor i grundskolan och fritidspedagog innan deras nuvarande anställning. Förskolechefernas erfarenhet som chef varierar. Av förskolecheferna som arbetar i kommun Öst är det hälften som varit verksamma som chef i förskola i mindre än fem år. En tredjedel har uppgett att de arbetat som förskolechef mellan 6 – 10 år. Resterande förskolechefer har uppgett att de varit verksamma som förskolechef mellan 16 – 20 år eller i mer än 25 år.

5.1.1.1 Identifierade behov

När det kommer till vilka behov förskolecheferna i kommun Väst identifierar för att kunna leda det systematiska kvalitetsarbetet är det tre olika kategorier som framträder. Den första kategorin omfattar förskolechefernas personal. Inom den här kategorin uttrycks ett behov av *utbildad och medveten personal* för att kunna leda det systematiska kvalitetsarbetet. En av förskolecheferna uttrycker det på följande sätt:

Min uppgift är att leda arbetet mot god kvalitet och då behövs medvetna och engagerade pedagoger.

Vidare innefattar den andra kategorin *egen kompetensutveckling* inom området. Här uttalas ett behov av att kunna ta del av forskning och mer utbildning i allmänhet och mer utbildning vad gäller analys i synnerhet. Ett behov av handledning identifieras också:

Kontinuerlig handledning om HUR jag kan/ska leda detta arbete

Den tredje och sista kategorin är den mest framträdande i enkätsvaren bland förskolecheferna i kommun Väst. I den här kategorin ger förskolecheferna uttryck för ett behov av *tid* för att kunna leda det systematiska kvalitetsarbetet. Här framhålls ett behov av att ha tid för att träffa personalen för dialog och reflektion kring det löpande arbetet.

Som förskolechef behöver jag förstå innebörden med processen i systematik och vara med ute i verksamheten och stötta dem.

Vidare betonas av förskolecheferna i kommun Väst att de har ett behov av att *tid* avsätts för egen reflektion kring kvalitetsarbetet:

Jag känner att jag behöver tid att reflektera över förskolornas kvalitetsarbete, så att jag kan komma med de utvecklande frågorna, för att föra arbetet framåt.

Tydlig struktur på det egna (förskolechefs) arbetet där tid avsätts för egen reflektion kring hur kvalitetsarbetet utvecklas.

När det gäller vilka behov förskolecheferna i kommun Öst själva identifierar för att kunna leda det systematiska kvalitetsarbetet framträder även här tre olika kategorier som svaren kan sorteras in under. Kategorierna skiljer sig dock från de som framträdde i kommun Väst. Den

första kategorin innefattar *besök i verksamheten*. Här uttalas behov av att ha regelbundna träffar med personalen för att få kunskap om var verksamheten befinner sig.

Kunskap om var verksamheten befinner sig just nu i frågan. Detta för att kunna lägga rätt nivå och göra rätt insatser i t.ex. kompetensutveckling samt med innehåll på AT-möten och i andra forum.

Den andra kategorin omfattar *rutiner och organisation*. Förskolecheferna uttrycker att de behöver riktlinjer och rutiner som stödjer det systematiska kvalitetsarbetet. En av förskolecheferna uttrycker det så här:

Tydliga riktlinjer och övergripande handlingsplaner från huvudman. En önskan är att [kommun Öst] upprättar centralt gemensamma grundplaner. Det kräver mycket arbetet för varje chef att uppfinna och konstruera sina egna. [Kommunen] ska inte spreta åt olika håll utan vara en [kommun] med gemensam kvalitetssäkring för att upprätthålla det systematiska kvalitetsarbetet.

Den tredje och sista kategorin är också det den mest framträdande i förskolechefernas enkätsvar. Inom den här kategorin ger förskolecheferna uttryck för ett behov av *stöd i arbetet* med att leda det systematiska kvalitetsarbetet. En förskolechef efterfrågar stöd från utvecklingshandledare medan en annan förskolechef vill ha:

Större stöd från kunnig t.ex. specped/processledare/pedagogiska/handledande pedagog etc. Ibland få centralt stöd i t.ex. föredrag kring systematiskt kvalitetsarbete, för att personalen ska förstå att detta är ett huvuduppdrag. Jag ser också att det finns andra som troligen gör det bättre och med mer kompetens och inspiration kan entusiasmera personalen till en fördjupad förståelse.

Något som efterfrågas är också ”någon som kan stödja och problematisera frågor kring det systematiska kvalitetsarbetet”.

5.1.1.2 Hur kan huvudmannen underlätta arbetet?

I kommun Väst skulle huvudmannen kunna underlätta förskolechefernas arbete med det systematiska kvalitetsarbetet genom att tillhandahålla tydliga strategier för hur kvaliteten kan utvecklas och att engagera sig mer i förskolans uppdrag och utveckling. Vidare efterfrågas även gemensamma *mallar och riktlinjer* för den dagliga verksamheten samt information om vilka rutiner som finns i kvalitetsarbetet.

Tiden återkommer även här och det är både förskolechefens och personalens tid som framhålls. En förskolechef vill att huvudmannen ska ge dem mer tid till att vara pedagogiska ledare medan en annan uttrycker att huvudmannen skulle kunna underlätta hens arbete med det systematiska kvalitetsarbetet genom mer resurser så:

[personalen] kan få mer planeringstid utifrån det uppdrag de har idag. Då skulle kvaliteten kunna bli ännu högre i verksamheten. Idag slits de mellan att vara med barnen, som är

självklart men också hinna med att göra ett bra arbete synligt för huvudman, föräldrar m.fl.

En del förskolechefer nämner att de i kommun Väst har en ny modell och ett nytt redovisningssätt vilket de är intresserade av att testa, de tycker att den nya modellen verkar bra.

Vi är i en ny process i kvalitetsarbetet vilket jag/ vi inte provat tidigare. Men jag ser fram emot detta då vi muntligt går igenom mina kvalitetsredovisningar.

Fortsättningsvis framhålls *utbildning och kompetensutveckling* som ett annat sätt för huvudmannen att underlätta arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet. Här nämns både kontinuerliga utbildningar för all personal och mer utbildningsinsatser men även egen kompetensutveckling såsom genomförande av rektorutbildningen och övrig fortbildning.

Flertalet av förskolecheferna i kommun Öst poängterar att huvudmannen skulle kunna underlätta deras arbete med det systematiska kvalitetsarbetet genom *struktur* och *tydlighet*. Något som återkommer i svaren vid ett flertal tillfällen är att förskolecheferna efterfrågar, att saker och ting hänger ihop, den röda tråden.

Det som efterfrågas är centralt stöd och handledande material, såsom *mallar* och *modeller*. En förskolechef efterlyser ”fler gemensamma stadsövergripande dokument och verktyg” och en annan menar att huvudmannen kan underlätta arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet genom att:

Ta fram mallar för olika redovisningsområden. Att inte ”uppfinna hjulet flera gånger”. Att få återkoppling för att utveckling sker i hela [kommunen]. Att få en samlad bild av förskolans utveckling.

I svaren från förskolecheferna i kommun Öst återfinns även tankar kring de verktyg som redan används i arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet. En förskolechef funderar exempelvis kring ett inrapporteringsverktyg och menar att huvudmannen kan underlätta arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet genom att

Kanske hitta en annan form än Stratsys som nu känns som ett avrapporteringsystem som ej leder så långt. Borde finnas bättre redskap där jag som chef tydligare kan använda det jag ser till att förbättra och reflektera kring min verksamhets utveckling.

Förutom de svar som handlar om att huvudmannen skulle kunna underlätta förskolechefernas arbete med det systematiska kvalitetsarbetet med hjälp av *mallar*, *stadsövergripande dokument* och *verktyg* framkommer även en önskan om ett gemensamt forum i svaren. En förskolechef efterfrågar exempelvis ”tvärgrupper mellan förskolechefer som kan berika varandra över områden”.

5.1.1.3 Kognition och kunskap - likheter och skillnader

Som nämnts ovan handlar kategorin kunskap och kognition framförallt om förskolechefernas utbildning, kompetens och erfarenhet. Hur ser det då ut, finns det skillnader i utbildning, kompetens och erfarenhet mellan kommunerna?

I båda kommunerna har flest respondenter uppgett att de har förskolläraryt utbildning samt att de arbetade som förskollärare innan nuvarande befattning. När det gäller befattningsutbildning är det en tredjedel av förskolecheferna i kommun Väst som uppger att de genomfört rektorsprogrammet medan det i kommun Öst är hälften. När det kommer till förskolechefernas erfarenhet som chef varierar denna inom respektive kommun. Likheter mellan kommuner förekommer dock då det är det närmare hälften av förskolecheferna i de båda kommunerna som har varit verksamma som chef i förskolan i mindre än fem år.

Utifrån den kunskap och erfarenhet förskolecheferna har, vilka behov identifierar de för att kunna leda det systematiska kvalitetsarbetet? I båda kommunerna framträder tre kategorier, dessa kategorier skiljer sig dock från varandra. Förskolecheferna i kommun Väst identifierar behov av *utbildad och medveten personal, egen kompetensutveckling* samt *tid* för att träffa pedagogerna medan förskolecheferna i kommun Öst har behov av *besök i verksamheten, rutiner och organisation* samt *stöd i arbete*.

Förskolecheferna identifierade även på vilket sätt huvudmannen skulle kunna underlätta deras arbete med det systematiska kvalitetsarbetet. I kommun Väst kan huvudmannen underlätta kvalitetsarbetet genom att tillhandahålla *mallar och riktlinjer*. Även förskolecheferna i kommun Öst är inne på ett liknade spår då de efterfrågar mallar och modeller. Alla svar från förskolecheferna i kommun Öst kan sorteras in under en sammanfattande kategori *rutiner och organisation* där de förutom mallar och riktlinjer efterfrågar struktur, tydlighet och centralt stöd. Hos förskolecheferna i kommun Väst framkommer dock ytterligare två kategorier i svaren, *tid* och *kompetensutveckling*.

5.1.2 Värde och vilja

Nästa kategori från normmodellen som presenteras är *värde och vilja*. Denna kategori kan översättas till den centrala drivkraft förskolechef har för att handla i syfte att uppnå ett önskat tillstånd. Under den här kategorin har förskolechefernas beskrivning av vad kvalitet i förskolan betyder för dem samt vilken roll de uttrycker sig ha i det systematiska kvalitetetsarbetet sorterats in. Även hur förskolechef skapar förutsättningar för personalens arbete med det systematiska kvalitetsarbetet samt vilka insatser som genomförts redovisas under den här kategorin.

5.1.2.1 Kvalitet i förskola

Förskolechefernas beskrivningar av vad kvalitet i förskolan betyder för dem har kategoriserats med hjälp tre av Sonja Sheridans fyra dimensioner³ (se avsnitt 2.3.3.1). I kommun Väst är det några få förskolechefer som beskriver kvalitet i förskolan på ett sådant sätt att detta sorteras in under *lärardimensionen*. Förskolecheferna inom den här dimensionen framhåller medvetna pedagoger som är stolta och glada i sitt uppdrag, duktiga pedagoger som kan möta och utmana barnen samt att pedagogerna ska ha en hög medvetenhet i sitt förhållningssätt.

Några av förskolechefernas svar sorteras in under *verksamhetsdimensionen*. Förskolecheferna inom den här dimensionen betonar en verksamhet som hela tiden söker utveckling.

En verksamhet där man vet vad man gör och varför. Där beprövad erfarenhet och forskning används för att utveckla verksamheten. Där man jobbar mot mål. Där man ständigt analyserar och utvärderar.

Merparten av förskolecheferna i kommun Väst redogör för kvalitet i förskolan på ett sådant sätt att deras svar kategoriseras i under *barndimensionen*. Förskolecheferna beskriver kvalitet i förskolan som att se vad som intresserar barnen och arbeta vidare med det och att barnen ska ha en stor delaktighet och inflytande i sin förskoledag. Kvalitet i förskolan är också att möta varje barn där de befinner sig och ha en tydlig struktur med fokus på barnens lärande och utveckling. Även nyfikenhet och lust att lära betonas.

Grundlig kartläggning av barns intresse och hur barnen fungerar i verksamheten. Samtal med föräldrarna om barnen. Utifrån detta lägga ett "pussel" av vad denna verksamhet behöver för att skapa bästa förutsättningar för barnen att utvecklas.

Att barnen ska känna sig trygga och sedda varje dag. Att barnen ska få utvecklas i sin egen takt. Att det ska finnas meningsfulla aktiviteter och saker för barnen att göra.

Bland förskolechefer i kommun Väst framträder sammanfattningsvis innehållskategorierna: barndimensionen, lärardimensionen och verksamhetsdimensionen där *barndimensionen* är den mest framträdande.

³ Samhällsdimensionen ingår inte då dimensionen främst fokuserar på kvalitet på en nationell nivå.

I kommun Öst är det ett fåtal av förskolechefernas svar som kan sorteras in under *barndimensionen* där förskolecheferna beskriver kvalitet i förskolan som att lägga grunden i lusten att lära. Här nämns även delaktiga barn samt att förskolan ska vara rolig, spännande och utmanande för barnen.

Ett antal förskolechefer som beskriver kvalitet i förskolan på ett sådant sätt att detta sorteras in under *lärardimensionen*. Förskolecheferna, vars svar kategoriseras in under den här dimensionen, framhåller medvetna pedagoger som är professionella i sitt uppdrag. En förskolechef uttrycker att kvalitet i förskolan är:

Hela tiden medvetna och reflekterande pedagoger.

Dock redogör merparten av förskolecheferna i kommun Öst för kvalitet i förskola på ett sådant sätt att deras svar kategoriseras in under *verksamhetsdimensionen*. Förskolecheferna i den här kategorin lägger stort fokus på en verksamhet som planeras, följs upp, utvärderas, utvecklas och kvalitetsäkras. Tydliga mål och målpuppfyllelse framhålls också.

En verksamhet som är strukturerad och målstyrd med en väl inarbetad systematik i det dagliga arbetet. Ständiga förbättringar i små och stora steg. Planera, genomföra, utvärdera, analysera och förbättra.

Att följa styrdokument, statliga och kommunala. Att mäta nivån på hur verksamheten följer styrdokument. Egenkontroll hos verksamheten/pedagogerna

Bland förskolechefer i kommun Öst framträder sammanfattningsvis innehållskategorierna: lärardimensionen barndimensionen och *verksamhetsdimensionen* där den sistnämnda är den mest framträdande.

5.1.2.2 Förskolechefens roll i det systematiska kvalitetsarbetet

Alla förskolechefer i kommun Väst framhåller, på ett eller annat sätt, att de har en *aktiv* och *tydlig* roll i det systematiska kvalitetsarbetet där de talar om vad de förväntar sig. Många förskolechefer beskriver att det är de som leder arbetslagen på rätt väg genom att handleda, ifrågasätta och motivera personalen.

Pushar på och diskuterar vad, hur och varför. Försöker utmana och vända på tankar och få till ett reflekterande och analyserande tankesätt i allt som händer. Läser vad man dokumenterat och diskuterar det.

Jag har en enorm betydelse som ledare för att få till ett kvalitetsarbete där meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet hänger samman. Att få verksamheten att rulla med fokus på kvalitet för barnen kopplat till forskning och beprövad erfarenhet.

Större delen av förskolecheferna redogör för chefens roll som den som bestämmer riktning på kvalitetsarbetet, att deras uppgift även är att hålla den riktningen samt att hjälpa pedagogerna

att sortera vad som är viktigt att arbeta med. Merparten av förskolecheferna i kommun Väst framhåller även att deras roll är att driva på arbetet.

Driva på arbetet. Lyfta fram och upp helheten på förskolan. Skapa förståelse för vikten av kvalitetsarbetets funktion. Tydliggöra framstegen och utvecklingen.

Min uppgift är att se till att detta blir gjort och att pedagogerna förstår vikten av att det görs på ett bra sätt. Det är inte en belastning utan något positivt som vi kan använda oss av.

Förskolechefens roll i det systematiska kvalitetsarbetet i kommun Väst kan sammanfattningsvis beskrivas som någon som bestämmer riktning på kvalitetsarbetet och leder arbetslagen på rätt väg.

Alla förskolechefer i kommun Öst framhåller, på ett eller annat sätt, att de har en *stor, viktig* och *central* roll i det systematiska kvalitetsarbetet. De beskriver på olika sätt sin roll som den som leder och fördelar resurser. Många förskolechefer beskriver också att det är de som skapar de förutsättningar som krävs för att förskolan ska ha ett fungerade och meningsfullt kvalitetsarbete. De redogör för chefens roll som den som ordnar så att pedagogerna får handledning, reflektera, arbetsmodeller, dialog, reflektion och utbildning. En förskolechef uttrycker det så här:

En stor roll... Mitt uppdrag är att skapa de bästa förutsättningarna för mina medarbetare att lyckas med det systematiska kvalitetsarbetet. Att både stötta dem i själva arbetet, skapa ett gemensamt tänk kring detta men och organisatoriskt vad det gäller när var och hur. Att se till att det finns forum för detta och att det är det man gör på avsatt tid. Det man prioriterar som blir också fokus på...

Merparten av förskolecheferna framhåller vikten av att arbeta tillsammans med personalen på olika sätt. Förutom att förskolechefen tillsammans med pedagogerna ska formulera tydliga mål och riktlinjer för arbetet så rör det sig framförallt att lägga strukturer för arbetet och att skapa en gemensam plattform. En förskolechef uttrycker det som att dennes roll är att:

Se till att vi gemensamt har en gemensam plattform att stå på samt vara lyhörd för att kunna vara förutseende vad verksamheten/pedagogerna behöver för kunskap för att på bästa sätt skapa lärande situationer för barn/ eleven.

En annan förskolechef i kommun Öst beskriver det som att hen:

arbetat medvetet för att skapa en organisation som stödjer pedagogernas arbetsprocesser. Tillsammans med pedagoger, utvecklingshandledare och specialpedagog har vi arbetat oss fram till den plattform vi står på idag.

Sammanfattningsvis kan förskolechefens roll i det systematiska kvalitetsarbetet i kommun Öst beskrivas som någon som skapar förutsättningar för kvalitetsarbetet och som arbetar tillsammans med personalen samt lägger vikt vid att skapa en gemensam plattform.

5.1.2.3 Hur skapas förutsättningar för personalen?

När förskolecheferna i kommun Väst skapar förutsättningar för personalen att arbeta med det systematiska kvalitetsarbetet handlar det främst om olika organisatoriska grepp. Nästintill alla förskolechefer i kommun Väst framhåller *tid* på ett eller annat sätt. Dels nämns kontinuerlig och återkommande tid, men även mindre frekvent återkommande tid såsom heldagsplaneringar och studiedagar nämns. Framförallt är det gemensam kvalitetstid i arbetslaget som framhålls men även egen planerings- och reflektionstid för pedagogerna framhålls också.

Vissa förskolechefer nämner också mer specifikt på vilket sätt de skapar tid för personalen, nämligen genom en så kallad kvalitetsavlösare. Att använda sig av en kvalitetsavlösare innebär att ordinarie personal kan gå ifrån och ha gemensam planering.

Vi har kvalitetsavlösarna som avlöser arbetslaget varannan vecka 3 timmar, så hela arbetslaget kan sitta tillsammans och jobba med det systematiska kvalitetsarbetet.

Förutom tid framhåller några förskolechefer även att förutsättningar för personalen att arbeta med det systematiska kvalitetsarbetet skapas genom *kontinuerligt stöd* och *utmanande frågor* från förskolechef. En förskolechef menar att hen skapar förutsättningar för personalen genom ”stöd och utmanande frågor från mig som ledare”.

Ett fåtal förskolechefer nämner också att förutsättningar för personalen att arbeta med det systematiska kvalitetsarbetet skapas med hjälp av *kompetensutveckling*. Förutom en mer generell och kontinuerlig fortbildning nämns även mer specifik fortbildning kring de områden som behöver utvecklas.

Många förskolechefer i kommun Öst nämner *tid* när det kommer till hur förutsättningar för personalen att arbeta med det systematiska kvalitetsarbetet skapas. Här nämns öronmärkt och avsatt tid för att arbeta med det systematiska kvalitetsarbetet. Framförallt är det veckotid, såsom återkommande planeringstid, som förskolecheferna framhåller.

Vi avsätter tid för gemensamt lärande och enskild dokumentation.

När det gäller *tid* återkommer både mindre positiva och mer optimistiska yttringar. Där en förskolechef menar att de har ”förhållandevis goda möjligheter tidsmässigt, på grund av att planeringstiden är i genomsnitt 6h/person”. Medan en annan framhåller att:

Det är inte lätt med tid, men det är det som behövs. Att lösgöra tid på planering är också något som jag har fått gjort för att det ska hinnas med. Önskar att det fanns mer tid för dem men så ser verkligheten inte ut.

I förskolechefernas svar återfinns även beskrivningar kring vad tiden används till. Att tiden används till *handledning* på ett eller annat sätt är vanligt förekommande.

Reflektionstimma en gång per månad med specialpedagog i arbetslaget. Varannan vecka reflektionstimma med chef, en från varje avdelning för att delge och sprida arbetssätt på enheten.

Utvecklingshandledare träffar alla arbetslag minst en gång/termin och därefter har de som önskat kontinuerlig handledning.

Det betonas också att för personalen ska kunna få handledning använder sig förskolecheferna av avlösare. Bland annat nämner ett antal förskolechefer att de anställt ett ambulerande team som bland annat löst av arbetslagen för extra kompetensutvecklingsdagar med utvecklingshandledare.

Något som återkommer i förskolechefernas svar är *struktur* och *organisation*. En förskolechef menar att ”har man en struktur så underlättar det utvecklingsarbetet”. Ytterligare något som återkommer i förskolechefernas svar är de skapar förutsättningar för personalen att arbeta med det systematiska kvalitetsarbetet genom att ha *gemensamt formulerade mål* samt att de försöker skapa en *gemensam förståelse*.

5.1.2.4 Insatser

När det gäller en eventuell insats för att utveckla det systematiska kvalitetsarbetet svarade alla förskolecheferna i kommun Väst att de genomfört någon form av insats. Majoriteten av förskolecheferna beskriver hur de använt sig av *aktionsforskning* på ett eller annat sätt för att utveckla det systematiska kvalitetsarbetet. En förskolechef framhåller att de...

... arbetar med aktionsforskning som ett förhållningssätt och arbetssätt för att se och förstå läroprocesser i verksamheten.

Medan en annan beskriver insatsen för att utveckla det systematiska kvalitetsarbetet som

En medveten implementering av aktionsforskning som metod för det systematiska kvalitetsarbetet.

Även *utbildning* återkommer i svaren och det är både personalens och förskolechefernas egen kompetensutveckling som nämns. Övriga insatser som beskrivs sorteras in under kategorin *mallar* och *riktlinjer*.

Gett pedagogerna en mall kring hur de ska arbeta med systematiskt kvalitetsarbete samt haft fortbildning kring detta.

I kommun Öst svarade alla förskolecheferna i kommun Öst att de genomfört någon form av insats för att utveckla det systematiska kvalitetsarbetet. De genomförda insatserna handlar om olika sätt att organisera arbetet, skapa rutiner och strukturer för hur kvalitetsarbete ska bedrivas på enheten.

De flesta förskolechefer i kommun Öst beskriver att de organiserat arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet genom olika *grupper*. En uppsjö av olika namn på grupper som på ett eller annat sätt genomför och kommunicerar runt det systematiska kvalitetsarbetet förekommer i svaren.

Vi lägger strukturer för det pedagogiska utvecklingsarbetet i en utvecklingsgrupp som sedan genererar till arbetslagen. Vi har lärgrupper där samtliga pedagoger deltar. Dessa är upplagda som tvärgrupper inom vårt skolområde där pedagoger från olika förskolor möts och diskuterar kring olika pedagogiska utvecklingsområden.

Några förskolechefer beskriver även hur dessa grupper struktureras och leds av *handledare* av olika slag, exempelvis utvecklingshandledare eller specialpedagog.

Vi har inom vårt skolområde ett specialpedagogteam som leder det praktiska arbetet i lärgrupperna utifrån förskolechefernas direktiv. Dialog sker också mellan chefer och specialpedagogteamet kring upplägg av utvecklingsarbetet.

Att använda sig av *personalen* på förskolorna framhålls också. En förskolechef beskriver att hen har utsett en ”utvecklingspedagog på varje förskola som brinner för detta och de leder lärgrupper under året”.

I respondenternas svar återfinns ett stort fokus på gemensamma aktiviteter, flera förskolechefer poängterar värdet av att ha återkommande gemensam uppstart, uppföljning och avstämning med pedagoger och ledning ”med hjälp av utvecklingshandledarens helhetsbild”. En annan förskolechef framhåller vikten av en gemensamt formulerad verksamhetsidé och vision samt betydelsen av att de tagit ett ”gemensamt beslut på att vi använder pedagogisk dokumentation som ett arbetsverktyg”. Att ta fram gemensam verktyg som stödjer det systematiska kvalitetsarbetet är det flera förskolechefer som poängterar.

5.1.2.5 Värde och vilja – likheter och skillnader

Denna kategori kan, som nämnts ovan, översättas till den centrala drivkraft förskolechef har för att handla i syfte att uppnå ett önskat tillstånd. Något som kan beskrivas som en central drivkraft i arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet är vilket perspektiv på kvalitet du har. Förskolechefernas beskrivningar av vad kvalitet i förskolan betyder för dem har kategoriserats med hjälp tre av Sonja Sheridans fyra dimensioner (se avsnitt 2.3.3.1). I kommun Väst är det endast ett fåtal förskolechefer vars svar kategoriseras in under lärardimensionen och något fler sorteras in under verksamhetsdimensionen. Merparten av förskolecheferna i kommun Väst beskrivningar av vad kvalitet i förskolan är sorteras in under kategorin *barndimensionen*. I kommun Öst är det däremot endast ett fåtal av förskolechefernas svar som störtas in under samma kategori. Något fler svar sorters in under lärardimensionen men merparten av förskolecheferna i kommun Öst redogör för kvalitet i förskolan på ett sådant sätt att deras svar kategoriseras in under *verksamhetsdimensionen*.

I båda kommunerna framhåller förskolecheferna att de har en betydelsefull roll i arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet. Vad det innebär att ha en betydelsefull roll skiljer sig dock åt. Förskolecheferna i kommun Väst framhåller att de har en *aktiv* och *tydlig* roll medan förskolecheferna i kommun Öst beskriver sin roll som *viktig* och *central*.

Förskolecheferna i kommun Väst beskriver sin aktiva och tydliga roll som någon som *bestämmer riktning* på kvalitetsarbetet och *leder arbetslagen* på rätt väg genom att handleda, ifrågasätta och motivera personalen. Förskolechefens roll i det systematiska kvalitetsarbetet i kommun Väst beskrivas som någon som vet hur det borde vara och att deras uppgift blir att få personalen med sig.

Förskolecheferna i kommun Öst beskriver sin viktiga och centrala roll som någon som *skapar de förutsättningar* som krävs för att förskolan ska ha ett fungerande och meningsfullt kvalitetsarbete, detta sker bland annat genom att *fördela resurser*. Förskolecheferna i kommun Öst framhåller vikten av att arbeta *tillsammans* med pedagogerna. Förskolechefens roll i det systematiska kvalitetsarbetet i kommun Öst beskrivs som någon som har förtroende för förskollärarnas professionalitet, en tro på ett gemensamt lärande och att skapa gemensam samsyn/plattform.

I både kommun Väst och kommun Öst skapas förutsättningar för personalens arbete med det systematiska kvalitetsarbetet genom *tid*. I båda kommunerna nämns också att de bland annat skapar tid genom att använda sig av avlösare, i kommun Väst innebär avlösare att personalen kan ha gemensam planering och i kommun Öst innebär det att personalen får handledning av utvecklingshandledare.

Förskolecheferna i kommun Väst framhåller även att förutsättningar för personalen skapas med *stöd och utmanande frågor* från förskolechef samt kompetensutveckling. Förskolecheferna i kommun Öst skapar förutsättningar för personalen genom att ha *gemensamt formulerade mål* samt att de försöker skapa en *gemensam förståelse*.

Förskolecheferna i de två kommunerna har även genomfört vissa insatser för att utveckla arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet. Majoriteten av förskolechefer i kommun Väst framhåller aktionsforskning som en insats för att utveckla arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet. Mindre förekommande i svaren är sådant som sorteras in under kategorierna *utbildning mallar och riktlinjer*.

Bland förskolecheferna i kommun Öst handlar insatserna för att utveckla det systematiska kvalitetsarbetet om olika sätt att *organisera arbetet*, *skapa rutiner* och *strukturer* för hur kvalitetsarbete ska bedrivas. Merparten av förskolecheferna organiserar arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet genom olika *grupper*, exempelvis lärgrupper eller utvecklingsgrupper. Några förskolechefer beskriver även hur dessa grupper struktureras och leds av *utvecklingshandledare*, *utvecklingspedagoger* eller *specialpedagog*. I förskolechefernas svar återfinns ett stort fokus på gemensamma aktiviteter.

5.1.3 Systemvillkor

Den tredje kategorin i normmodellen handlar om vilka möjligheter och hinder som finns för att realisera det du både önskar uppnå och har kunskaper att utföra. Det är systemvillkor som både möjliggör och begränsar vilka handlingsalternativ som är tillgängliga. Avsnittet inleds med vilka möjligheter förskolecheferna i respektive kommun identifierar, därefter följer en presenteras vilka hinder de har identifierat.

5.1.3.1 Möjligheter

När förskolecheferna i kommun Väst ska identifiera möjligheter för det systematiska kvalitetsarbetet återkommer *personalen* i svaren på ett eller annat sätt. Dels framhålls vikten av medveten, kompetent och engagerad personal som vill vara med och utveckla verksamheten.

Duktiga pedagoger som vill/kan driva utvecklingsområden framåt.

Och dels framhålls personalens *utbildning*. Bland annat framhålls utbildning som ett sätt att öka förståelsen hos pedagogerna. Att fler utbildar sig i aktionsforskning framhålls också som en möjlighet för arbetet med det systematiskt kvalitetsarbete.

Stora möjligheter så vi har aktionsforskarutbildning på gång, jag tänker att tre av mina pedagoger ska gå.

Även *tid* identifieras som en möjlighet för det systematiska kvalitetsarbetet, tid behövs bland annat för att kunna diskutera och jobba med kvalitetsarbetet. En förskolechef framhåller att det finns bra möjligheter till arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet eftersom de har skapat tid varje vecka. En annan understryker att möjligheterna är stora om tiden tas tillvara.

När förskolecheferna i kommun Öst identifierar möjligheter för det systematiska kvalitetsarbetet framkommer det i svaren att det bland annat handlar om att *hitta former* för arbetet. Flertalet av förskolecheferna framhåller även kompetens hos *personal* och professionella medarbetare som möjligheter för arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet.

Det finns eldsjälar i personalgruppen för det systematiska arbetet och det passar jag på att använda mig av. Gemensamt samarbete ger ofta bra resultat.

Det finns ett stort intresse i frågan hos pedagogerna. De vill ha hjälp och stöd i rutiner, struktur och verktyg.

Några förskolechefer nämner även att *utvecklingshandledare* finns till hands och träffar pedagoger och ger den feedback som en möjlighet för arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet.

5.1.3.2 Hinder

När det kommer till vilka hinder för det systematiska kvalitetsarbetet förskolechefer i kommun Väst identifierar är *tid* det mest återkommande svaret. Förskolecheferna uttrycker att det är svårt att få tiden att räcka till. Här är det framförallt personalens tid som framhålls.

Tid för pedagogerna att planera och reflektera kring vad som sker, både enskilt och i grupp och även hela förskolan.

Möjligheten att ge dem tiden som behövs för att göra ett gott arbete och kunna utvärdera. Barnens vistelsetider ökar kraftigt och det är svårt att få loss tid för egen planering och reflektion då de behövs i barngruppen.

Vidare framhålls även *personal* på ett eller annat sätt som ett hinder i arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet. Några förskolechefer nämner utbildningsbrist och olika kunskaper, intresse och förståelse hos pedagogerna som ett hinder medan andra menar att stora barngrupper ger pedagogerna stress i vardagsarbetet vilket märks i förmågan att tänka om och i viljan att ta till sig nya idéer.

Personal som tycker att det systematiska kvalitetsarbetet är ytterligare en sak som måste göras återkommer också i svaren.

Pedagoger som tänker att: "ÅHHH ytterligare en sak som ska göras, när ska vi hinna detta?"

En förskolechef i kommun Väst utmärker sig då hen inte ser några hinder alls för det systematiska kvalitetsarbetet då hen bara "ser möjligheter, att gräva där man står, att titta på sig själv".

När det kommer till vilka hinder för det systematiska kvalitetsarbetet förskolechefer i kommun Öst identifierar är *tid* det mest återkommande svaret. Det systematiska kvalitetsarbetet beskrivs som ett krävande arbete som tar all energi. Förskolecheferna uttrycker att det är svårt att få tiden att räcka till. Mer tid behövs för pedagogerna att reflektera tillsammans, mer tid till det kollegiala lärandet önskas också. Det är framförallt personalens tid som framhålls dock är det en förskolechef framhåller att hens egen tid utgör ett hinder för det systematiska kvalitetsarbetet:

Att jag inte i tillräckligt stor utsträckning hinner förbereda, analysera och följa upp alla lärandeprocesser utan "för många" arbetstimmar.

Bland förskolechefernas svar framkommer också personalen som ett hinder för det systematiska kvalitetsarbetet. I svaren framhålls att de måste satsa mer på kompetensutveckling av personalen då många har svårt att ställa om till den kravbild uppdraget inom förskolan har idag.

De som inte vill vara med på tåget. Det som är rädda för att titta på sig själva och tror att man söker efter någon som gjort fel när det tvärtom ej är så.

I vissa lägen motsträvig personal som inte förstår varför och tycker det är ytterligare ett ”skrivjobb” som ska rapporteras till chef.

En förskolechef i kommun Öst sticker ut då hen inte ser några hinder alls för det systematiska kvalitetsarbetet.

5.1.3.3 Systemvillkor – likheter och skillnader

Den tredje kategorin i normmodellen handlar om vilka möjligheter och hinder som finns för att realisera det du både önskar uppnå och har kunskaper att utföra. När det kommer till vilka möjligheter som identifierats har förskolechefernas svar sorterats in i olika kategorier. En kategori som återkommer i båda kommunerna är *personalen*. I kommun Väst framhålls vikten av *kompetent* och *engagerad* personal som vill vara med och utveckla verksamheten. Förskolecheferna i kommun Väst identifierar även att en möjlighet för arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet är att genom *utbildning* öka förståelsen hos personalen. Även förskolecheferna i kommun Öst betonar kompetens hos personal och *professionella medarbetare* som möjligheter för arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet.

Resterade kategorier återkommer bara i respektive kommun. Bland förskolecheferna i kommun Väst identifieras *tid* som en möjlighet. Bland annat behövs det tid för att kunna diskutera och jobba med kvalitetsarbetet. Förskolecheferna i kommun Öst identifierar istället att *hitta former* för arbetet samt tillgången till *utvecklingshandledare* som träffar pedagoger och ger feedback som möjligheter.

I kommun Väst identifierade förskolecheferna *tid* som en möjlighet för arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet. Även när det kommer till vilka hinder som identifieras för arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet återkommer *tid* och inte enbart bland förskolecheferna i kommun Väst utan även i kommun Öst. Förskolecheferna uttrycker att det är svårt att få tiden att räcka till, framförallt är det *personalens tid* som betonas. Förskolecheferna uttalar ett behov av mer tid för personalen att planera och reflektera tillsammans. I kommun Öst framhålls även att det behövs mer tid till det kollegiala lärandet.

I båda kommunerna identifieras även *personal* på ett eller annat sätt som ett hinder för arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet. Det handlar främst om *intresse, förståelse och utbildningsbrist*. I kommun Öst framhålls att det behövs mer *kompetensutveckling* av personal så många har svårt att ställa om till den kravbild uppdraget inom förskolan har idag.

5.2 Sammanfattning

I resultatdelen har svaren från 30 förskolechefer i två kommuner kategoriserats och analyserats utifrån normmodellens tre kategorier *kunskap och kognition*, *vilja och värde* och *systemvillkor* för att sedan sammanfattas för att söka finna eventuella likheter och skillnader.

Även om förskolecheferna, såväl inom den egna kommunen som i de två olika kommunerna, beskriver sina handlingar på olika sätt, har olika utbildning och erfarenhet och ser på sitt uppdrag på olika sätt så framkommer ändå likheter och gemensamma mönster som kan påstås vara delar av de normer som fungerar som handlingsanvisningar för förskolechefer i deras ledning av det systematiska kvalitetsarbetet. Störst likheter återfanns inom kommunerna än mellan dem. I förskolechefernas beskrivningar av deras handlingar som presenterats ovan framträder det två övergripande kategorier, *tilltro till individen* och *tilltro till delaktighet*.

5.2.1 Kommun Väst – tilltro till individen

Förskolecheferna i kommun Västs beskrivningar av sina handlingar kan härledas till en *tilltro till individen*. Här återfinns ett fokus på individer och att förskolecheferna verkar *genom* förskollärare och övrig personal. Bland förskolecheferna finns en tanke om att det är individer som behöver utbildas och på så vis nås utveckling. Förskolechefen i kommun Väst förväntas ha en aktiv roll och ingå i lärandet. Tid att träffa personalen framhålls som betydelsefullt. Det är förskolechef som visar vägen och den egna tolkningen av arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet är viktig. Förskolecheferna skapar förutsättningar för personalen med *stöd och utmanande frågor* samt kompetensutveckling. På det här viset kommer förskolechefen nära sina pedagoger i utvecklingsarbetet och är också en aktiv och ansvarstagande individ. När det kommer till perspektiv på kvalitet dominerar barndimensionen kategorin.

5.2.2 Kommun Öst – tilltro till delaktighet

I kommun Öst kan förskolechefernas beskrivningar av sina handlingar härledas till en *tilltro till delaktighet*. Bland förskolecheferna i kommun Öst finns ett fokus på gemenskap och att de verkar *tillsammans* med sina förskollärare och övrig personal. Här återfinns en kollektiv tanke om hur utveckling kommer till stånd. Förskolecheferna i kommun Öst är mer distanserade och lämnar över mycket till förskollärare och övrig personal. Tid för personalen att planera och reflektera tillsammans framhålls som viktigt. Förskolecheferna har förtroende för förskollärarnas professionalitet, en tro på ett gemensamt lärande och att skapa gemensam samsyn. Det finns en tilltro till delaktigheten, men där ingår inte chefen själv. När det kommer till perspektiv på kvalitet dominerar verksamhetsdimensionen kategorin. Det är förskolechef som skapar de förutsättningar som krävs för att förskolan ska ha ett fungerande och meningsfullt kvalitetsarbete. Förutsättningar för personalen skapas genom grupper och handledare men även genom att ha *gemensamt formulerade mål* samt att de försöker skapa en *gemensam förståelse*.

6 Diskussion

Avsnittet inleds med en metoddiskussion där eventuella för- och nackdelar av använd metod diskuteras. Därefter följer en resultatdiskussion där studiens resultat presenteras i relation till det som framkommer i styrdokumentet om förskolechefens arbete och ansvar, forskning på området som belystes i bakgrunden samt de teorier om normer som användas i analysen.

6.1 Metoddiskussion

Studiens syfte avgjorde val av metod. Detta utifrån bedömningen att förskolechefernas normer i ledningen av det systematiska kvalitetsarbetet bäst ringades in med hjälp av en fallstudie. Att basera undersökningen på två fall, kommun Väst och kommun Öst, gjorde det möjligt att få en fördjupad information och kunskap om förskolechefers ledning av arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet. Dock användes inte fallstudiens vanligaste informationskällor, observationer och intervjuer. I den här uppsatsen, med studiens syfte som utgångspunkt användes en enkätundersökning för att inhämta empiriskt material.

Om andra dataproduktioner hade använts hade det genom exempelvis observationer getts möjlighet till att studera själva handlandet och inte bara förskolechefernas beskrivningar om handlandet. Liksom om intervjuer hade använts hade detta visserligen gett information från färre respondenter men möjligheten att ställa frågor och följdfrågor. Undersökningens diskussion hade förmodligen också stärks om möjlighet till intervjuer och observationer också används.

Urvalet av respondenter för undersökningen genomfördes med hjälp av en nyckelperson och av ”grindvakter”. Då urvalet, kommun Väst och kommun Öst, visade sig vara tillfredställande utifrån definitionen av undersökningens fallenhet ansågs det inte nödvändigt att söka efter ytterligare kommuner som kunde tänkas delta. Antalet förskolechefer som svarade i de bägge kommunerna ansågs också vara tillfredställande. I kommun Väst besvarades enkäten under ett möte, förutom de förskolechefer som inte närvarade på möte, var det en förskolechef som inte svarade på enkäten eftersom hen inte hade någon dator eller surfplatta med sig. I kommun Öst besvarades enkäten vid, för förskolecheferna, lämplig tidpunkt. Att svarsfrekvensen blev så hög kan härledas till användandet av ”grindvakter” och att de sett fördelar med att delta i undersökningen och därför uppmanat respondenterna att svara på enkäten.

När det kommer till det interna bortfallet var det en del frågor som inte besvarades på grund av att några respondenter, enligt deras uppfattning, varit anställda för kort tid inom kommunen för att kunna lämna några förslag till förbättring gällande arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet i kommunen.

Resultatet i undersökningen baseras på 30 förskolechefers beskrivningar av deras handlande. Det visade sig dock under analysen av empirin att respondenternas svar varierade i omfattning. Vissa förskolechefer uttalar sig fåordigt i en del frågor och svarar inte alls på vissa medan andra svarar mycket utförligt. Detta kan sägas ha flera olika orsaker, exempelvis

kan det dels bero på det som nämns i stycket ovanför och dels för förskolecheferna i kommun Väst som besvarade enkätundersökningen under ett möte där tiden helt enkelt tog slut. Ett resonemang har förts kring detta och då enkäten var förhållandevis omfattande har respondenternas beskrivningar av sina handlingar, fåordiga svar till trots, kunnat uppfattas med utgångspunkt i det helhetsintryck som alla enkätens frågor tillsammans skapat.

När det kommer till en undersöknings reliabilitet handlar det, som nämnts ovan, om i vilken uträkning undersökningen kan upprepas och ge liknande resultat. Då den här undersökningen grundar sig på empiri från en enkätundersökning där 30 förskolechefer beskrivit sitt arbete med det systematiska kvalitetsarbetet samt tolkningar och analys av deras svar bidrar detta till att även om en upprepning av enkätundersökningen kan genomföras igen, skulle inte samma resultat uppnås. Detta då andra respondenter troligtvis skulle ha andra uppfattningar och andra erfarenheter gällande arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet. Även när det gäller tolkning och analys av respondenternas svar skulle detta troligtvis uppfattas och tolkas på andra sätt än vad som gjorts i den här studien.

När det kommer till undersökningens validitet, ifall den mäter det den avsett, arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet kan en enkätundersökning ses som en begränsning då det inte är möjligt att i efterhand ändra och komplettera enkäten. Därför förbereddes enkätens frågor och svarsalternativ noggrant. Då enkätundersökningen som används för att inhämta empiri innehöll öppna frågor och att det är förskolechefernas beskrivningar av sina handlingar som utgör empirin bör det tas i beaktande att "ord är abstrakta, symboliska representationer av verkligheten, inte verkligheten i sig" (Merriam, 1994, s. 177). Fortsättningsvis framhåller Merriam (1994) även att "informanten talar inte för sig själv, det finns alltid en uttolkare eller översättare" (s. 177). De allra flesta frågorna i enkäten är kopplade till förskolechefernas arbete på ett sätt som kan ge svar av det Lantz (2011) kallar för prestigekaraktär. Det innebär att det finns en risk att respondenterna överskattar sitt eget arbete eller att de vet hur de bör svara. Validiteten måste i det här fallet således värderas både utifrån förskolechefernas tolkningar och utifrån tolkningar av forskarens erfarenheter, inte i termer av verkligheten.

Förutom att svara på öppna frågor utan fasta svarsalternativ i enkätundersökningen fick förskolecheferna även ta ställning till 14 påståenden rörande deras arbete med det systematiska kvalitetsarbetet. När sedan resultatet började analyseras framkom att svaren på dessa påståenden inte tillförde något till undersökningen varpå de inte inkluderades i resultatredovisningen.

6.2 Resultatdiskussion

Undersökningens syfte har varit att undersöka om det återfinns särskilda normer bland förskolechefer ledning av arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet. Inledningsvis i den här uppsatsen beskrevs vad *förskolechefer ska* göra utifrån den rättsliga regleringen av uppdraget och resultatdelen inleddes med en skildring av vad *förskolechefer gör* med hjälp av förskolechefernas beskrivningar av deras handlingar. Avsnittet avslutades med att identifiera delar av de normer som kan fungera som handlingsanvisningar för förskolechefer. Dessa delar översattes till två övergripande kategorier, *tilltro till individen* och *tilltro till delaktighet*.

I avsnittet nedan presenteras resultatet i relation till det som framkommer i styrdokumentet om förskolechefens arbete och ansvar, forskning på området som belystes i bakgrunden samt de teorier om normer som användas i analysen. Först beskrivs och diskuteras handlingsutrymmet för förskolecheferna i kommun Väst respektive kommun Öst, vilket följs av en diskussion där de två kategorierna *tilltro till individen* och *tilltro till delaktighet* kopplas till styrdokument och relevant forskning.

6.2.1 Förskolechefers handlingsutrymme

Ett av syftena med decentraliseringen var att ge större utrymme att anpassa förskola på en lokal nivå samt att de professionella i verksamheten ges större möjligheter att välja vilka vägar som skall tas för att nå målen. En följd av detta kan sägas vara att ledarskapet i förskolan nu bedrivs i ett komplext sammanhang som regleras av såväl statliga som lokala styrdokument. En av utmaningarna för dagens förskolechefer är att både kunna bli styrd och själva kunna styra (Ärlestig & Törnsén, 2014).

Förskolechefernas friutrymme återfinns mellan de formella *yttre gränserna* såsom skollag och läroplan och de *inre gränserna* som utgörs av den enskilda organisationen och dess informella organisatoriska faktorer som exempelvis ledningskultur och professionella normer (Berg, 2011). Att ledarskapet är beroende av den rådande organisationen är något som Bolman och Deal (2003) poängterar. De framhåller två aspekter, struktur och kultur, som dels formar och dels ger förutsättningar för hur arbetet inom organisationen kan bedrivas. Utifrån detta kan mål, policys, organisering av arbetet samt normer och attityder ses som påverkansfaktorer både för förskolechefers förståelse men även för deras agerande. Den stora variationen av sätt att organisera verksamheten påverkar förskolechefers arbete på olika sätt. Förutsättningarna för förskolecheferna i de två kommunerna skiljer sig åt. I kommun Väst är förskolecheferna, sammanlagt 20 stycken, är uppdelade i sex team. De träffas tillsammans med verksamhetschefen för förskolan en halvdag, varannan vecka. Verksamheten i kommun Öst är organiserad utifrån ett 0 – 16 – perspektiv vilket innebär att, förskolecheferna, 18 till antalet, är indelade i fyra olika skolområden tillsammans med de rektorer som tillhör respektive område. I kommun Öst träffas de olika skolområdena och förskolecheferna i de olika skolområdena kan träffas sinsemellan, dock sker inga förvaltningsövergripande verksamhetsspecifika möten eller forum för att diskutera arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet.

Ett uttryck för komplexiteten som kan uppstå i arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet framkommer när förskolecheferna fick beskriva hur huvudmannen skulle kunna underlätta deras arbete med det systematiska kvalitetsarbetet. I båda kommunerna beskriver förskolecheferna att huvudmannen kan underlätta arbetet genom att tillhandahålla tydliga strategier. I kommun Väst verkar det dock som att arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet är organiserat på ett annat sätt då förskolecheferna endast efterfrågar tydliga strategier på frågan om vad huvudmannen skulle kunna göra för att underlätta arbetet. I kommun Öst däremot återkommer beskrivningar som kan härledas till *rutiner och organisation* vid upprepade tillfällen. Förskolecheferna efterfrågar mallar, verktyg och stadsövergripande dokument. Efterfrågas alla dessa mallar och verktyg i ett försök att reducera komplexiteten?

En möjlig förklaring till varför förskolecheferna i Väst endast efterfrågar en tydlig strategi från huvudmannens sida vid ett tillfälle skulle vara att kommun Väst har en verksamhetschef specifikt för förskolan samt att alla förskolechefer träffas varannan vecka. Dessa träffar där pedagogiska frågor och teman diskuteras skulle kunna vara ett tillfälle där komplexiteten reduceras (Baier & Svensson, 2009). I kommun Öst däremot träffas inte förskolecheferna i Öst i verksamhetsspecifika grupper, möjligtvis behöver de träffa fler förskolechefer för att på så vis skapa mer distinkta professionella normer (Leo, 2014) som gäller för just deras befattning som i sin tur kan reducera komplexiteten. Förutom att huvudmannen skulle kunna underlätta förskolechefernas arbete med det systematiska kvalitetsarbetet med hjälp av mallar, stadsövergripande dokument och verktyg framkommer även en önskan om ett gemensamt forum i svaren bland förskolecheferna i kommun Öst.

Att förskolecheferna i kommun Öst inte träffas i verksamhetsspecifika grupper och att de mer frekvent återkommer till hur huvudmannen skulle kunna underlätta arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet skulle också kunna bero på att medlemmarna i de olika skolområdena inte har tillräcklig kontextkännedom när det kommer till förskolan. Lager (2015) menar att dialog och samspel med andra aktörer, översättarkompetens och kontextkännedom är avgörande för kvalitetsarbetet.

I Skolverkets (2015) allmänna råd framhålls personalens utbildning och kompetens som en av förutsättningarna som kan påverka det systematiska kvalitetsarbetet. Även allas motivation, engagemang samt delaktighet och inflytande (s. 13) framhålls som en förutsättning. När förskolecheferna i de båda kommunerna identifierar vilka möjligheter det finns för arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet svarar de just personal och professionella medarbetare. De framhåller personalens kompetens och engagemang som möjligheter för kvalitetsarbetet vilket stämmer väl överrens med förskolecheferna i Brodin och Renblads (2015) studie anser som en av de faktorer som har störst betydelse i kvalitetsarbetet, nämligen att ha kompetent personal. Då personal identifierades som en möjlighet för kvalitetsarbetet återkommer personalen följaktligen på ett eller annat sätt när förskolecheferna identifieras hinder för arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet. Det handlar främst om intresse, förståelse och utbildningsbrist. I kommun Öst framhålls att det behövs mer kompetensutveckling av personal så många har svårt att ställa om till den kravbild uppdraget inom förskolan har idag.

Något som också återkommer i svaren både som möjlighet och som hinder för kvalitetsarbetet är *tid*. Även detta stämmer väl överrens med en annan av de faktorer som förskolecheferna i Brodin och Renblads (2015) studie anser har störst betydelse i kvalitetsarbetet, nämligen att det avsätts tillräckligt mycket tid. När det gäller tid som hinder för arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet, tidsbrist, beskriver förskolecheferna i kommun Öst framförallt en tidsbrist för personalen, att de inte ska hinna planera. Förskolecheferna i Väst däremot uttrycker ett behov av att hinna träffa sin personal. Även förskolecheferna i Brodin och Renblads (2015) studie uppger att det finns en tidsbrist som gör att de har svårt att hinna diskutera med personalen samt vara delaktiga i deras planering.

Enligt skollagen beslutar förskolechefen om sin enhets inre organisation, en tolkning är att förskolechefen ska använda den inre organisationen som ett *medel* i det ledarskaet. I Skolverkets (2015) allmänna råd framhålls även vissa organisatoriska förutsättningar som kan påverka arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet, exempelvis nämns styrning och ledning, arbetslag, gruppindelningar (Skolverket, 2015). Inom kategorin *tilltro till delaktighet* används grupper för att skapa förutsättningar för personalen. Förskolecheferna framhåller personalens tid som viktig och "skapar" tid till personalens arbete med det systematiska kvalitetsarbetet med hjälp av avlösare.

Att det idag talas om en recentralisering innebär att vi har en blandning av kontroll och utveckling. Kommunerna utvecklar sin verksamhet men staten styr med intentioner och kontrollerar med inspektioner. Vid Skolinspektionens (2015) senaste besök i kommun Öst framhålls i tillsynsrapporten att kvalitetsarbetet ser väldigt olika ut på enhetsnivå vilket innebär att det i kommunen inte finns ett gemensamt systematiskt kvalitetsarbete som utgår från de nationella målen. Rapporten har på så sätt både påpekat brister, utkrävt ansvar och i förlängningen förhoppningsvis bidragit till en utveckling av arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet. Under våren 2015, innan Skolinspektionens tillsyn i kommunen, startades även ett arbete med att utveckla det systematiska kvalitetsarbetet i kommun Öst vilket kan ses som en självreglering.

6.2.2 Förskolechefers ledning av det systematiska kvalitetsarbetet

Frirummet, som uppstår i distinktionen mellan de formella *yttre gränserna* såsom skollag och läroplan och de *inre gränserna*, utgörs av den enskilda organisationen, förskolan eller skolan och dess informella organisatoriska faktorer som exempelvis ledningskultur och professionella normer (Berg, 2011). Inom frirummet finns ett även visst utrymme för förskolechefens egna normer och värderingar (Riddersporre, 2010ab; Leo 2010; Berg 2011). Ärlestig och Törnsén (2014) framhåller att det förutom policy och uppdrag också är normer och kultur som påverkar vad som är möjligt för förskolechefer att göra och inte. I resultatdelen identifierades två olika kategorier som kan ses som delar av de normer som kan fungera som handlingsanvisningar för förskolechefer. Nedan sätts dessa kategorier, *tilltro till individen* och *tilltro till delaktighet*, i relation till den forskning och litteratur som beskrivits tidigare i uppsatsen.

I Rönnerman och Olins (2013) studie kring organisering och ledning av det systematiska på olika nivåer framkom dels ett fokus på individ och dels ett fokus på delaktighet i de två medverkade kommunerna. I den ena kommunen var det, som i kommun Väst, en tilltro till individen som genomsyrade arbetet och att individen kan ta ansvar för genomförandet av kvalitetsarbetet. Medan det i den andra, i likhet med kommun Öst, var fokus på delaktighet vilket exempelvis visade sig att alla fick möjlighet att vara delaktiga samt uttrycka åsikter om arbetet. I studien har dock kommunen som bygger mer på samarbete en mer aktiv syn på sina chefer, det är de som måste hålla i och leda det organiserade samarbetet, till skillnad från kommun Öst där förskolecheferna lämnar över till förskollärare och övrig personal samt handledare av olika slag.

I de allmänna råden för förskolan (Skolverket, 2013) framhålls att det genom ett aktivt och nära ledarskap skapas förutsättningar för att utveckla verksamheten mot de nationella målen. Genom hur förskolecheferna inom de två kategorierna beskriver sina handlingar görs följande uppdelning: inom *tilltro till individen* kan ledarskapet sägas vara mer inriktat på den aktiva delen genom att verka *genom* personalen medan det i *tilltro till delaktighet* mer är inriktat på ett nära ledarskap genom att verka *tillsammans* med personalen. Sättet på vilka förskolecheferna i de två kategorierna väljer att arbeta, att verka *genom* eller *tillsammans* med personalen, kan sägas vara en tolkning hur skollagens skrivning kring att kvalitetsarbetet på enhetsnivå ska genomföras under medverkan av personalen (SFS 2010:800, 4 kap. 4 §) snarare än en fråga om delegation.

Förskolechefernas beskrivningar av sina handlingar skulle kunna härledas till ett samproducerat ledarskap, vilket innebär att studiens båda kategorier kan sorteras in under Ludvigssons (2009) teori om ett samproducerat ledarskap. På vilket sätt förskolecheferna samproducerar ledarskapet med personalen skiljer sig dock åt i de olika kategorierna. I den första kategorin, där fokus ligger på en *tilltro till individen* verkar, som nämnt ovan, förskolecheferna *genom* personalen medan det i den andra kategorin, där fokus ligger på en *tilltro till delaktighet* verkar förskolecheferna *tillsammans* med personalen. Inom *tilltro till delaktighet* kan även frågan som Ludvigsson ställer sig: ”vem leder egentligen vem?” (s. 173) aktualiseras då förskolecheferna inom den här kategorin vid ett flertal tillfällen beskriver hur de använder sig av handledare i arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet, en av förskolecheferna säger sig till och med se att ”det finns andra som troligen gör det bättre och med mer kompetens och inspiration kan entusiasmera personalen till en fördjupad förståelse”. Handledarna beskrivs företrädesvis vara specialpedagoger och utvecklingshandledare. Dock nämns att förskolecheferna även använder sig av utvecklingspedagoger. Dessa utvecklingspedagoger skulle kunna kategoriseras som *teacher leaders* (Harris & Muijs, 2003). I kommun Väst återfinns försteförskollärare som också kan ses som teacher leaders. Att använda sig av utvecklingspedagoger eller försteförskollärare kan vara ett sätt att få personalen delaktig i det systematiska kvalitetsarbetet såsom styrdokumentet anger. Det kan också ses som ett sätt för förskolecheferna att delegera uppgifter (SFS 2010:800, 2 kap. 10 §).

Detta blir särskilt intressant i relation till att möjligheten att delegera kan ses som ett sätt för att hantera det ökade ansvaret och underlätta förskolechefens arbete. Flera förskolechefer inom båda kategorierna framhåller personalens tid som ett hinder för arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet.

I skollagen poängteras att det pedagogiska arbetet vid en förskoleenhet ska ledas och samordnas av en förskolechef (SFS 2010:800, 2 kap. 9 §). I skollagen skrivs även förskolechefens ansvar för kvalitetsarbetet fram. Hur detta tolkas och förstås av förskolecheferna går bland annat att finna i deras beskrivningar av vilken deras roll i arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet. Inom båda kategorierna beskrivs förskolechefernas roll som betydande men vad den betydelsefulla rollen innebär skiljer sig dock åt. Inom kategorin *tilltro till individen* dominerar beskrivningar som kan härledas till ett direkt ledarskap. Förskolecheferna inom denna kategori intar en expertroll och leder förskolans kärnprocesser. Förskolechefernas roll beskrivs som någon som bestämmer riktning på det systematiska kvalitetsarbetet och genom exempelvis utmanande frågor leder arbetslagen på rätt väg. Den expertroll som förskolecheferna inom den första kategorin beskriver sig ha kan även kopplas samman med ett av de fyra områden som framgångrika ledare ägnar sig åt (Ärlestig & Törnsén, 2014; Day & Leithwood). Förskolechefernas beskrivningar kopplas samman med framförallt kategorin *setting directions*.

Inom kategorin *tilltro till delaktighet* återfinns även beskrivningar som kan härledas till ett indirekt ledarskap. Förskolecheferna beskriver hur de skapar förutsättningar för personalen genom exempelvis tid till planering. Inom den här kategorin återfinns även beskrivningar som stämmer väl överrens med det en av de kategorier framgångrika ledare ägnar sig åt, nämligen *designing the organisation*, där ledaren aktivt arbetar med verksamhetens inre organisation.

Fortsättningsvis när det gäller framgångrika ledare, inom både *tilltro till individen* och *tilltro till delaktighet* återfinns beskrivningar som stämmer överrens med *developing people*. Hur förskolecheferna inom de två kategorierna väljer att stimulera, stödja och utveckla personalen skiljer sig dock åt. I *tilltro till individen* förekommer beskrivningar om att förskolecheferna värdesätter tid att träffa personalen och att utveckling kommer till stånd via att individer utbildar sig medan det inom kategorin *tilltro till individen* förekommer beskrivningar.

När det gäller framgångsrika ledare framhålls ofta begreppen *transformational leadership* och *instructional leadership*. Beskrivningar som går att härröra till *transformational leadership* återfinns i båda kategorierna. När det gäller *tilltro till individen* handlar det bland annat om att ha en vision för verksamheten, sätta upp mål medan det i *tilltro till delaktighet* handlar om att utveckla former för inflytande genom exempelvis grupper.

I den modell för det pedagogiska ledarskapets olika processer som utarbetats av Törnsén och Ärlestig (2014) måste samtliga tre processer vara aktiva. Dock har förskolecheferna inom de två kategorierna olika ingångar. Inom *tilltro till individen* återfinns beskrivningar som redogör för förskolechef som den som bestämmer riktning och leder arbetslagen på rätt väg vilket kan kopplas till *processtyrning* som fokuserar på att leda och styra kärnprocesser. Inom *tilltro till*

delaktighet handlar snarare beskrivningarna om att skapa förutsättningar för och arbeta tillsammans med personalen vilket kan härledas till *målstyrning* som fokuserar på att personalen ska tolka styrdokumentet och att förskolechefen arbetar med verksamhetens organisation för att skapa förutsättningar för detta.

Den här uppsatsen syfte har varit att undersöka om det återfinns särskilda normer bland förskolechefer ledning av arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet. Även om förskolecheferna, såväl inom den egna kommunen som i de två olika kommunerna, beskriver sina handlingar på olika sätt så framträdde ändå likheter och gemensamma mönster som kan påstås vara delar av de normer som fungerar som handlingsanvisningar för förskolechefer i deras ledning av det systematiska kvalitetsarbetet. I förskolechefernas beskrivningar av deras handlingar som framträdde två övergripande kategorier, *tilltro till individen* och *tilltro till delaktighet*.

När det kommer till undersökningens resultat i förhållande till styrdokument och forskning kan det sammanfattningsvis poängteras, återigen, att förskolechefer har ett komplext uppdrag och det är många olika faktorer som påverkar deras handlingsutrymme. I de två kategorierna återfinns beskrivningar som kan kopplas samman med många av de olika teorier kring ledarskap som presenterats tidigare i uppsatsen. När det kommer till direkt och indirekt ledarskap kopplas framförallt kategorin *tilltro till individen* till ett direkt ledarskap medan kategorin *tilltro till delaktighet* kan härledas till ett indirekt ledarskap.

När det gäller de fyra områden som framgångrika ledare ägnar sig åt kopplas *tilltro till individen* till kategorin *setting directions* medan *tilltro till delaktighet* kopplas till kategorin *designing the organisation*. Inom både *tilltro till individen* och *tilltro till delaktighet* återfinns beskrivningar som stämmer överrens med *developing people*. Även när det gäller *transformational leadership* återfinns beskrivningar som går att härröra till detta i båda kategorierna.

6.3 Förslag till vidare forskning

I denna studie har förskolecheferns normer i ledningen av det systematiska kvalitetsarbetet varit i fokus. Utifrån resultatet skulle det vara intressant att undersöka om och hur studiens kategorier *tilltro till individen* och *tilltro till delaktighet* återfinns i andra kommuner. Vilka normer finns det i förskolecheferns ledning av det systematiska kvalitetsarbetet i andra kommuner? Finns det andra gemensamma mönster i förskolecheferns handlingar samt handlingsanvisningar i andra kommuner som påverkar förskolechefernas ledning?

Som nämnts ovan skulle en annan dataproduktion gett möjlighet att studera själva görandet och inte bara talet om görandet. Vidare forskning skulle således även kunna genomföras med en fallstudie med observationer och intervjuer. I vidare studier skulle även ytterligare aktörer involveras för att undersöka normer på olika nivåer i en kommun. Hur ser normerna ut på huvudmannanivå och på verksamhetsnivå?

7 Litteraturförteckning

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Baier, M., & Svensson, M. (2009). *Om normer*. Malmö: Liber.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class : the selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2011). *Rektorer som pedagogiska ledare - vad innebär det?* Hämtad 2015-11-10, från www.skolaochsamhalle.se
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). *Reframing organizations: artistry, choice and leadership* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brodin, J., & Renblad, K. (2015). *Perspektiv på kvalitet i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Brüde Sundin, J. (2009). *Vad gör rektorer hela dagarna?* Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2 uppl.). Malmö: Liber
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2014). *Från kvalitet till meningsskapande : postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. Stockholm: Liber.
- Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*. Dordrecht UK: Springer.
- Earl, L. M., & Katz, S. (2006). *Leading in a Data Rich World: Harnessing Data for School Improvement*. California: Corwin Press.
- Hallerström, H. (2006). *Rektors normer i ledarskapet för skolutveckling*. Lunds universitet: Sociologiska institutionen.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4 (3), s. 221 – 239.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher Leadership: Principles and Practice. A Review of Research*. NCSL: National Collage for School Leadership. Institute of Education, University of Warwick.

- Hydén, H. (2002). *Normvetenskap*. Lund University: Lund Studies in Sociology of law.
- Hydén, H., & Hydén, T. (2011). *Rättsregler. En introduktion till juridiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Höög, J. & Johansson, O. (Red). (2014). *Framgångsrika skolor - mer om struktur, kultur, ledarskap*. Lund: Studentlitteratur
- Kärrby, G. (1992). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. Stockholm: Svenskt tryck.
- Kärrby, G. (1997). Bedömning av pedagogisk kvalitet. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2 (1), s. 25–42.
- Lager, K. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lander, R., & Granström, K. (2000). Skolinspektion i England och Sverige. Hjälp till självhjälp eller självstyrning med betslet i munnen? *Pedagogisk Forskning i Sverige* 5: 3, s. 215–234.
- Lantz, B. (2011). *Den statistiska undersökningen : grundläggande metodik och typiska problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2002). *Changing Leadership for Chaning Times*. Buckingham: Open University Press
- Leo, U. (2010). *Rektorer bör och rektorer gör. En rättssociologisk studie om att identifiera, analysera och förstå professionella normer*. Lunds Universitet: Lund.
- Leo, U. (2014). Normföljare i pedagogiskt ledarskap . i Törnsén, & Ärlestig, *Ledarskap i centrum* (s. 47 - 65). Malmö: Gleerups.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: Liber.
- Lindgren, L. (2008). *Utbildningsmonstret: kvalitets- och resultatmätning i den offentliga sektorn*. Lund: Studenlitteratur.
- Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap: Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*. Jönköping: Högskolan för Lärande och Kommunikation.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

- Muijs, D., Aubrey, C., Harris, A., & Briggs, M. (2004). How do they manage? A review of the research on leadership in early childhood. *Journal of Early Childhood Research* 2 (2), 157-169.
- Nationalencyklopedin. (2015). *Norm*. Hämtad 2015-11-01, från <http://www.ne.se>.
- Nihlfors, E., Steen, L. J., & Johansson, O. (2015). *Förskolechefen: en viktig länk i utbildningskedjan*. Malmö: Gleerup Utbildning.
- Perryman, J., Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2011). Life in the Pressure Cooker – School League Tables and English and Mathematics Teachers’ Responses to Accountability in a Results-Driven Era. *British Journal of Educational Studies* 59, (2), 179-195.
- Prop. 2009/16:165. *Den nya skollagen - för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Riddersporre, B. (2010a). Ledarskap i förskolan - vision och vardag i en nystartad verksamhet. i S. Persson, *Barndom, lärande och ämnesdidaktik. Rapporter om utbildning* (s. 13-52). Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Riddersporre, B. (2010b). Ledarskap i förskolan. i B. Riddersporre, S. Persson, & (red)., *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Riddersporre, B., & Sjövik, K. (2011). *Nya krav – nya ledare? Rekrytering av chefer till förskolan*. Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola.
- Rönnerman, K., & Olin, A. (2013). Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre ledningsnivåer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*.
- Rönnerman, K. (2012). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 1976:725. *Författningssamlingsförordning*. Stockholm: Justitiedepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool - An issue of perspectives*. (Göteborg Studies in Educational Sciences) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *The International journal of early years Education*, 15(2), s. 198-217.

- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational research*, 53(3), s. 245-261.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (Red.). (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S., & Williams, P. (2007). *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskolan, skola och gymnasium*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- SIQ (2015). *Institutet för Kvalitetsutveckling*. Hämtad 2015-10-06, från <http://www.siq.se/>
- Skolinspektionen. (2012). *Förskola, före skola - lärande och bärande*. Stockholm : Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2013). *Beslut för förskola i xxxxxxx kommun*. (Dnr 43-2012:xxxx). Göteborg: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2015). *Beslut för förskola efter tillsyn i xxxxxxx kommun*. (Dnr 43-2014:xxxx). Göteborg: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för förskolan, Lpfö98* (Ny, rev. uppl.). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013). *Allmänna råd med kommentarer för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2015a). *Systematiskt kvalitetsarbete - för skolväsendet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2015b). *Personal i förskolan 15 oktober 2014*. Hämtad 2016-03-17, från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller>
- Skolverket. (2016). *Rektorsprogrammet*. Hämtad 2016-01-23, från <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/skolledare/rektorsprogrammet>
- Standardiseringen i Sverige. (1997). *ISO 9000: svenska standarder för kvalitetsledning*. Stockholm: SIS (Standardiseringen i Sverige).
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Styf, M. (2012). *Pedagogisk ledning för en pedagogisk verksamhet? – Om den kommunala förskolans ledningsstruktur*. Umeå universitet: Pedagogiska institutionen.

- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., & Elliot, K. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76 - 92.
- Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Törnsén, M. (2009). *Successful Principal Leadership: Prerequisites, Processes and Outcomes*. Umeå: Umeå universitet.
- Törnsén, M. (2011). Har framgångsrika skolor framgångsrika ledare? I Höög, J. & Johansson, O. (Red). *Struktur, kultur, ledarskap- förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur
- Törnsén, M., & Ärlestig, H. (2014). Om ledarskap och pedagogiskt ledarskap. i M. Törnsén, & H. Ä. (red.), *Ledarskap i centrum. Om rektor och förskolechef* (s. 17-29). Malmö: Gleerups.
- Utbildningsdepartementet. (U2015/03528/S). *Regeringsuppdrag: Uppdrag att svara för fortbildning för förskolechefer*. Regeringen.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2015). *Förskola tidig intervention*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Yin, R. K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.
- Ärlestig, H., & Törnsén, M. (2014). Den svenska förskolechefen och rektorn. i M. Törnsén, & H. Ärlestig. (red.), *Ledarskap i centrum. Om rektor och förskolechef*. Malmö: Gleerups.

Missiv kommun Väst

Enkät angående det systematiska kvalitetsarbetet

Inom ramen för min Masterutbildning i Utbildningsledarskap skriver jag en uppsats om det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan.

Studien har sin utgångspunkt i ett intresse för det kontinuerliga och systematiska arbetet. Att det systematiska kvalitetsarbetet sker kontinuerligt och systematiskt innebär att arbetet ska bedrivas strukturerat och uthålligt med fokus på en långsiktig utveckling. Det är därför viktigt att alla huvudmän och varje förskoleenhet hittar former och rutiner för kvalitetsarbetet. Studiens syfte är att undersöka det systematiska kvalitetsarbetets rutiner och former ur ett förskolechefsperspektiv.

Insamlingen av empiriskt material till uppsatsen sker genom en webbenkät, länk till enkäten finner ni nedan. Svaren från enkäten sammanställs och kommer att bearbetas i statistikprogrammet SPSS.

Allt insamlat material behandlas konfidentiellt och används endast i forskningssyfte. Inga enskilda individer kommer att kunna identifieras i analysen. Anonymitet kan också garanteras då enkäten är webbaserad.

Klicka på länken för att komma till enkätundersökningen:
<http://goo.gl/forms/xxxx>

Har du några frågor angående undersökningen eller av någon anledning inte har möjlighet att medverka är du välkommen att kontakta mig:

0736 – xx xx xx

xxxx@student.gu.se

Jenny Bergman

Missiv kommun Öst

Enkät angående det systematiska kvalitetsarbetet

Inom ramen för min Masterutbildning i Utbildningsledarskap skriver jag en uppsats om det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan.

Studien har sin utgångspunkt i ett intresse för det kontinuerliga och systematiska arbetet. Att det systematiska kvalitetsarbetet sker kontinuerligt och systematiskt innebär att arbetet ska bedrivas strukturerat och uthålligt med fokus på en långsiktig utveckling. Det är därför viktigt att alla huvudmän och varje förskoleenhet hittar former och rutiner för kvalitetsarbetet. Studiens syfte är att undersöka det systematiska kvalitetsarbetets rutiner och former ur ett förskolechefsperspektiv.

Insamlingen av empiriskt material till uppsatsen sker genom en webbenkät, länk till enkäten finner ni nedan. Svaren från enkäten sammanställs och kommer att bearbetas i statistikprogrammet SPSS.

Allt insamlat material behandlas konfidentiellt och används endast i forskningssyfte. Inga enskilda individer kommer att kunna identifieras i analysen. Anonymitet kan också garanteras då enkäten är webbaserad.

Sammanställningen och analysen av materialet kommer utgöra en del av underlaget för arbetet med att förbättra det systematiska kvalitetsarbetet i kommunen.

Klicka på länken för att komma till enkätundersökningen:

<http://goo.gl/forms/xxxx>

För att få tid att bearbeta data behöver enkäten vara ifylld senast 22 maj 2015.

Har du några frågor angående undersökningen eller av någon anledning inte har möjlighet att medverka är du välkommen att kontakta mig:

0736 – xx xx xx

xxxx@student.gu.se

Jenny Bergman